

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



**O que ficou na memória: os castigos
corporais na escola primária**

1900-1960

Vol. I

Maria João Pêgo António

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ÁREA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

2004

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



Faculdade de Psicologia
e Ciências da Educação
Universidade de Lisboa
BIBLIOTECA

**O que ficou na memória: os castigos
corporais na escola primária**

1900-1960

Vol. I

Maria João Pêgo António

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
ÁREA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Tese apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências de
Educação para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da
Educação, área de História da Educação, sob a orientação do
Professor Doutor Rogério Fernandes.

2004

AGRADECIMENTOS

Na realização deste trabalho de investigação foram vários os apoios que recebi. Não sendo possível enumerá-los a todos, gostaria, todavia, de agradecer o apoio de professores, colegas, amigos e, em particular, o apoio da minha mãe que em muito contribuiu para que este trabalho se concretizasse.

Ao Professor Doutor Rogério Fernandes pela sua generosa disponibilidade, sentido crítico, orientação, capacidade de ouvir, aconselhar e de estimular na investigação e, sobretudo, pelos seus vastos conhecimentos no campo da História da Educação. Sem o seu encorajamento e compreensão talvez tivesse desistido aquando da primeira contrariedade. Sem os seus conselhos jamais teria recorrido aos processos disciplinares dos professores de ensino primário como *corpus* documental.

Ao Professor Doutor António Nóvoa pela profundidade dos seus contributos teóricos na compreensão da realidade histórica do sistema de ensino português, e pela ajuda que me proporcionou ao direccionar a abordagem das práticas disciplinares escolares a partir de um novo *corpus* documental, a literatura autobiográfica.

Ao Professor Jorge do Ó pela objectividade e profundidade das suas análises no campo metodológico.

Ao Professor Moreirinhas Pinheiro, da ESE de Lisboa, por, pacientemente, me ter possibilitado o acesso a todas as fontes aí disponíveis, e por ter partilhado comigo os seus vastos conhecimentos e experiências pedagógicas.

À colega de Mestrado Maria Antónia Luz pela importante troca de ideias, partilha de conhecimentos e companhia diária na Biblioteca Nacional.

À colega Maria Francisca Guerreiro pela confiança, compreensão e incitamento que me dispensou, enquanto Directora da Escola onde lecciono.

À colega Carolina Leonardo pela partilha, cumplicidade académica e colaboração, pois sem ela jamais poderia ter frequentado as aulas teóricas de Mestrado.

Às funcionárias e técnicas da Biblioteca Nacional de Lisboa e do Arquivo Histórico do Ministério da Educação por toda a colaboração prestada no acesso às fontes.

Aos meus alunos por toda a compreensão e carinho.

À minha mãe por tudo o que fez, por tudo aquilo que é e representa na minha vida.

A todos agradeço profundamente.

RESUMO

A presente investigação integra-se no âmbito da História da Educação, e pretende contribuir para a compreensão da realidade escolar/disciplinar do ensino primário entre 1900/1960, focando os processos de manutenção da disciplina e punições usadas pelos professores, em ambiente escolar, ao longo de diversos contextos sócio-educativos e no confronto com a diversidade cultural e transformações sociais que ocorreram em Portugal, no período que medeia os anos de 1900 a 1960.

Esta temática está inserida numa problemática bastante diversificada e complexa, a disciplina na escola do ensino primário, sendo uma das questões fundamentais de todo o sistema educativo.

Esta abordagem teve como ponto de referência a legislação da época, as correntes pedagógicas vigentes nos períodos abordados, os processos disciplinares dos professores do ensino primário, e o que ficou na memória das crianças que sofreram as emoções desses dolorosos castigos corporais com o objectivo de estimular o estudo, a capacidade de trabalho, de reprimir a preguiça, regular os comportamentos e de disciplinar as almas a quem eram infligidos.

Optámos por utilizar, como *corpus* documental, a literatura autobiográfica, porque existe pouca ou nenhuma investigação realizada nesta área, ao nível dos castigos corporais nas escolas do ensino primário, e porque a literatura autobiográfica encerra em si um potencial enorme de investigação que está pouco ou nada explorado, constituindo um excelente *corpus* de produção de conhecimentos no domínio da História da Educação.

A metodologia utilizada inclui a recolha, selecção, tratamento e análise de conteúdo de um conjunto de fontes diversificadas. Tratou-se de fontes documentais impressas, autobiografias e memórias, e manuscritas, os processos disciplinares dos professores do ensino primário.

A realização desta investigação possibilitou-nos um conhecimento mais aprofundado da forma como se processou e evoluiu, ao nível disciplinar, a educação ao longo dos tempos em Portugal, e quais as contradições que comporta, uma vez que as práticas disciplinares usadas não correspondiam ao que estava legislado e eram pedagogicamente incorrectas.

Palavras-chave: castigos corporais, punições, ego-documentos, literatura autobiográfica, processos disciplinares.

RESUMÉE

Cette recherche s'intègre dans le domaine de l'Histoire de l'Education et son objectif est de contribuer pour la compréhension de la réalité scolaire/disciplinaire de l'enseignement primaire entre 1900/1960, en se focalisant sur les procédés de maintien de la discipline et des punitions utilisées par les professeurs, dans le milieu scolaire, au long de divers contextes socio-éducatifs en les confrontant avec la diversité culturelle et les transformations sociales qui ont eu lieu, au Portugal, entre 1900 et 1960.

Cette thématique s'insère dans une problématique très diversifiée et complexe, la discipline à l'école primaire, qui constitue une des questions fondamentales de tout le système éducatif.

Cet abordage a eu comme référence la législation de l'époque, les idées pédagogiques en vigueur dans les périodes abordées, les sanctions disciplinaires appliquées aux instituteurs et ce qui est resté dans la mémoire des enfants qui ont souffert les émotions de ces douloureuses punitions corporelles avec l'objectif de stimuler l'étude, la capacité de travail, de réprimer la paresse, de réguler les comportements et de discipliner les âmes auxquelles elles étaient infligées.

Nous avons choisi d'utiliser, comme *corpus* de documents, la littérature autobiographique, parce qu'il existe peu ou aucune recherche réalisée dans ce domaine, au niveau des punitions corporelles dans les écoles de l'enseignement primaire et parce que la littérature autobiographique possède un grand potentiel de recherche qui est peu ou pas exploré, en constituant un excellent *corpus* le domaine de l'Histoire de l'Education.

La méthodologie utilisée inclut recueil sélection, traitement et analyse d'un ensemble de documents diversifiés. Il s'agit de documents imprimés, documents d'autobiographies et de mémoires, et de manuscrits, les sanctions disciplinaires appliquées aux instituteurs.

La réalisation de cette recherche nous a permis une connaissance plus approfondie du déroulement et de l'évolution, au niveau de la discipline, de l'éducation, à travers les temps, au Portugal, et quelles sont ses contradictions, puisque les pratiques disciplinaires utilisées ne correspondaient pas à ce qui était légiféré et étaient pédagogiquement incorrectes.

"CASTIGAR É UMA ACÇÃO ESPIRITUAL"

"Castigar bem é coisa muito difícil, por ser uma acção espiritual. Mesmo que se use pau ou pedra, é sempre o bem das almas e a formação de consciências o que está em causa. Daqui nasce o sofrer muito mais o que se vê na obrigação de castigar do que o próprio castigado. Mais, o resultado do castigo há-de medir-se pela violência que se faz em o aplicar."

In Padre Américo. A Porta Aberta. Pedagogia do Padre Américo: Métodos e Vida, p.158.

INDICE

INTRODUÇÃO	5
 CAPÍTULO I – FONTES E PERCURSO METODOLÓGICO	
1.1. Ego-Documentos: Memórias e Autobiografias como Fonte Histórico-Educativa	10
1.1.1. Autobiografias	13
1.1.2. Memórias	14
1.1.3. Fontes Oficiais	17
1.1.4. Imprensa Pedagógica	17
1.1.5. Imagens	19
1.1.6. Justificação	19
1.2. Metodologia	22
1.2.1. Tipologia e Tratamento das Fontes	26
 CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
1.1. A Disciplina/Indisciplina em Contexto Escolar	23
1.2. O Poder e a Autoridade do Professor	37
1.3. A Disciplina na Escola Tradicional/Escola Nova	45
1.4. A Relação Pedagógica	50
 CAPÍTULO III – PROCESSOS DE DISCIPLINAÇÃO: OS CASTIGOS CORPORAIS	
1.1. Essência e Significado do Castigo	56
1.2. Os Castigos corporais Segundo a Marcha do Tempo	62

1.3. Quadro Conceptual	69
1.5. 1.ª República/Estado Novo: a Política Educativa	72
1.4.1. Definição/Objectivos	72
1.4.2. A Concepção Pedagógica	78
1.4.3. A Disciplina	81

CAPÍTULO IV – A MEMÓRIA DAS EMOÇÕES E OS CASTIGOS CORPORAIS

1.1. O que nos Diz o Corpus Documental	87
1.1.1. A Escola de Ensino primário	89
1.1.2. O Método de Ensino/Aprendizagem	89
1.1.3. A Imagem da Escola	100
1.1.4. O Castigo Corporal	101
1.1.5. Motivos que Desencadeiam a Aplicação de Castigos Corporais	107
1.1.6. Tipos de Castigos	111
1.1.7. Instrumentos de Punição	118
1.1.8. Consequências Físicas e Psicológicas Resultantes da Aplicação de Castigos Corporais	126
1.1.9. Reacções da Família	128
1.1.10. Agentes Disciplinadores	131

CAPÍTULO V – PROCESSOS DISCIPLINARES DOS PROFESSORES DE ENSINO PRIMÁRIO

1.1. Breve Enquadramento Penal	132
1.2. O que nos contam os Processos Disciplinares	133
1.3. Análise	138

CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
-----------------------------	------------

BIBLIOGRAFIA

1. Processos Disciplinares	166
2. Legislação	170
3. Imprensa Pedagógica	172
4. Fontes	174
5. Obras de Referência	178
6. Obras Gerais	182

ANEXOS

A1 - Legislação

A2 - Poema *A Palmatória*

A3 - *Corpus* Documental

A4 - Processos Disciplinares dos Professores de Ensino Primário – 1930/1960

A5 - Grelhas de Análise dos Processos Disciplinares

INTRODUÇÃO

Em Portugal, a História da Educação, tem vindo a despertar, sobretudo nas últimas duas décadas, um crescente interesse, ocupando, actualmente, um lugar importante no conjunto das Ciências da Educação. Tal acontece, em grande parte, motivado pelas transformações que, ao longo do século XX, o sistema educativo português sofreu e pela importância que o fenómeno educativo passou a desempenhar na sociedade contemporânea, o que nos permite, hoje em dia, enveredar por diversos campos de pesquisa dentro da História da Educação.

Tradicionalmente, a História da Educação tem incidido nas políticas educativas, sistemas escolares e instituições educativas, ou seja, em áreas que implicam um estudo macroscópico da escola como consequência directa da política educativa.

As investigações actuais levaram à necessidade do estudo da cultura escolar, entendendo-se por cultura escolar uma realidade complexa que passa pela cultura material da escola, equipamento e material didáctico, por um saber pedagógico/didáctico, que é consecutivo ao cruzamento da formação recebida como experiência dos professores, e pelo quadro relacional professor/aluno, que implica o estudo da normatividade da escola e as penalizações aplicadas em situação de infracção. Essa normatividade da escola articula-se com as estruturas do poder quer no interior da escola, quer com o sistema educativo.

O trabalho de investigação que passamos a apresentar integra-se no âmbito da História da Educação, e pretende contribuir para a compreensão da realidade escolar/disciplinar do ensino primário entre 1900/1960, focando os processos de manutenção da disciplina e punições usadas pelos professores, em ambiente escolar, ao longo de diversos contextos sócio-educativos e no confronto com a diversidade cultural e transformações sociais que ocorreram em Portugal, nesse período.

O objecto desta investigação centra-se na tentativa de perceber de que forma era mantida a disciplina nas escolas de ensino primário, entre 1900/1960, e identificar os castigos corporais aplicados.

A abordagem e análise desta temática é feita a partir da seguinte questão: que representações da escola/disciplina e que tipo de castigos corporais podemos encontrar na literatura autobiográfica, (autobiografias e memórias), e nos processos disciplinares dos professores de ensino primário, entre 1900-1960?

Esta problemática será abordada a partir das autobiografias e memórias e da análise dos processos disciplinares dos professores de ensino primário, porque a

literatura autobiográfica constitui um excelente *corpus* de produção de conhecimentos no domínio da História da Educação, e as fontes oficiais possibilitam a apreensão de aspectos educacionais específicos.

Pretendemos, com este estudo e ao longo dos capítulos que o constituem:

- Entender a intemporalidade dos castigos corporais;
- Compreender o sentido e o papel que os castigos corporais desempenharam na educação portuguesa entre 1900-1960;
- Identificar os tipos de castigos corporais e os instrumentos utilizados na sua aplicação;
- Enunciar os motivos que suscitavam a aplicação de castigos corporais e as consequências, físicas e psicológicas, daí resultantes;
- Averiguar se uma bofetada, um açoite, ou uma palmatoada, aplicadas por um professor a um aluno, davam lugar a responsabilidade criminal;
- Enunciar as penas disciplinares aplicadas aos professores de ensino primário processados por terem punido corporalmente os seus alunos.

Este trabalho irá conter, para além da introdução e da conclusão, cinco capítulos.

No primeiro capítulo, *Fontes e Percurso Metodológico*, tentaremos inferir acerca das possibilidades que a literatura autobiográfica, (autobiografias e memórias), os documentos oficiais, (legislação e processos disciplinares dos professores de ensino primário), e a imprensa pedagógica, (revistas e jornais), oferecem enquanto fonte histórico-educativa,

Serão, ainda, descritos todos os procedimentos metodológicos adoptados.

No segundo capítulo, *Enquadramento Teórico*, começaremos por analisar as questões disciplinares que afectam, actualmente, a Escola do 1.^a Ciclo do Ensino Básico.

Procuraremos, de seguida, confrontar o que era defendido pela Escola Tradicional com o que era proposto pela Escola Nova em termos educativos, disciplinares, poder e autoridade do professor, e relação professor/aluno.

No terceiro capítulo, *Processos de Disciplinação: os Castigos Corporais*, serão focadas questões relacionadas com os processos de disciplinação (castigos corporais) usados ao longo dos tempos pelos professores do ensino primário, a sua essência e significado, e a política educativa durante a 1.^a República e o Estado Novo, de modo a estabelecer as linhas de continuidade do discurso normativo e pedagógico sobre a disciplina escolar, e identificar as rupturas e as especificidades que se operaram no

conceito de disciplina e nos meios usados para a manter ao longo do período em estudo.

Na análise das normas e do poder partimos de alguns princípios patentes na segunda, *Punição*, e terceira, *Disciplina* (capítulos I e II) partes da obra *Vigiar e Punir* de Michel Foucault.

Nesta obra Foucault, infere sobre a forma como as sociedades modernas disciplinam os seus membros com o objectivo de obterem a normalidade das condutas humanas, e refere que "o castigo disciplinar tem a função de reduzir os desvios e deve ser correctivo,"¹

No quarto capítulo, *A Memória das Emoções e os Castigos Corporais*, pretendemos analisar, a partir do *corpus* documental seleccionado, os dispositivos disciplinares usados nas escolas primárias ao longo de sessenta anos. Tentaremos verificar quais os tipos de castigos corporais mais aplicados nas escolas públicas, particulares ou em estabelecimentos de cariz religioso, quais os instrumentos mais usados para punir, qual o conceito de castigo, que tipo de relação existia entre os professores e os alunos, que imagem tinham os alunos do professor e da escola.

Este capítulo irá conter algumas imagens sobre castigos corporais e instrumentos repressivos usados nessas sevícias, já que os professores de ensino primário têm, ao longo dos tempos, sido retratados, sobretudo, na forma como se relacionam com os seus alunos e com os métodos disciplinares, quase sempre violentos e vexatórios, que utilizam em situação de sala de aula.

No quinto capítulo, *Processos Disciplinares dos Professores de Ensino Primário*, analisaremos as atitudes típicas dos professores, entre 1930-1960, no que se refere à prática disciplinar, as motivações de carácter cognitivo e disciplinar que desencadeavam a aplicação de castigos corporais, os tipos de punições e as consequências, físicas e psicológicas, daí resultantes.

Na conclusão, procuraremos destacar e registar os aspectos mais importantes a que o nosso *corpus* documental nos permitiu chegar, a partir das questões inicialmente colocadas.

¹ Michel Foucault, *Vigiar e Punir*, 21ª ed., Editora Vozes, Petrópolis, 1999, p. 150.

Escola sem disciplina é como moinho sem água

"Efectivamente, assim como se tira a água a um moinho, ele pára necessariamente, assim também, se na escola falta a disciplina, tudo afrouxa. Do mesmo modo, se um campo não é sachado, logo nele nascem cizânia e outras ervas daninhas; se as árvores não são podadas, tornam-se selvagens e lançam rebentos inúteis. Daqui não se segue que a escola deva estar cheia de gritos, de pancadas e de varas, mas cheia de vigilância e de atenção, da parte dos professores e da parte dos alunos. Com efeito, que é a disciplina senão um processo adequado de tornar os discípulos verdadeiramente discípulos?"

In Comênio. Didáctica Magna – Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos, p. 401

CAPÍTULO I

1. FONTES E PERCURSO METODOLÓGICO

*"Toda a história é remorso. Remorso no sentido em que todo o historiador, e todo o cidadão, remói afinal os elementos que possui na sua «memória», ou seja, no seu arquivo, seja ele da sua memória física, das gavetas ou das pastas e dos documentos do seu ficheiro"*²

Carlos Drummond de Andrade

1.1. EGO-DOCUMENTOS: AUTOBIOGRAFIAS E MEMÓRIAS COMO FONTE HISTÓRICO-EDUCATIVA

O que pensar da relação da História com a Literatura?

A Literatura constitui uma área de importância fulcral tanto como espaço de criação como de divulgação, onde se difunde mais a história ficcional do que a história construída pelo historiador.

Desempenha um papel importante quer na construção, quer na difusão das memórias históricas e da educação, no caso concreto, e, como existe fora do espaço de rigor da ciência, constitui um campo privilegiado para a penetração das ideologias e divulgação das realidades sentidas e vividas.

*"La literatura, fiel reflejo de la sociedad y de la historia, no podía ser ajena, no obviar en sus líneas la realidad de la infancia a lo largo de los signos. Las memorias de la mayoría de los escritores, (...) reflejan de modo sistemático los primeros tormentos escolares."*³

A literatura é um campo interdisciplinar por excelência que nos permite, através dos seus diferentes géneros e da sua diversidade temporal e contextual, analisar as heterogéneas relações humanas que se estabelecem em sociedade.

² Luís Reis Torgal, José Amado Mendes e Fernando Catroga, *História da História em Portugal – Séculos XIX – XX. Da Historiografia à Memória Histórica*, vol. II, [s.l.], Temas e Debates, 1998. p.14.

³ Luis Torrecilla Hernández, *Niñez y Castigo. Historia del Castigo Escolar*, Valladolid, Universidad de Valladolid, 1998, p. 133

Que posibilidades ofrecen os ego-documentos (autobiografías e memórias) como fonte histórica-educativa?

"Estas fuentes, por sí solas o junto con otras, permiten, por ejemplo, reconstruir los procesos y modos de educación – familiar, escolar, ambiental – de una generación o grupo social determinado y, por comparación, contrastar las diferencias existentes en función del género, clase social o zona de residencia. Permiten, además, apreciar la importancia de modos de educación – doméstica, familiar, con preceptores, autodidacta, etc. – escasamente aludidos en los documentos oficiales, dejados a un lado en los análisis histórico-educativos y, por ello, poco conocidos."⁴

Os ego-documentos, fonte viva de información, permiten-nos acceder à imagem singular que o autor tem do seu percurso de vida, no mundo de inter-relações em que se movimenta, sem as emoções a "quente" do acontecimento, filtrada através da memória que selecciona os factos, deixando submergir alguns no esquecimento e fazendo emergir outros à superfície.

As autobiografías e as memórias para além das informações vivenciais que fornecem, são, ainda, fontes históricas, em geral, e fontes histórico-educativas em particular.

No que se refere, especificamente, à importância das fontes autobiográficas e memorialísticas na escrita da História da Educação, Viñao Frago destacou não só os diferentes tipos de textos, mas, também, o modo como eles podem ajudar a compreender aspectos até então pouco explorados.

"Hay así mismo aspectos concretos – el trabajo infantil; la cultura escolar, en especial lo relativo a los espacios y tiempos escolares; la percepción que los profesores y maestros tenían de sí mismos, en cuanto grupo social y profesional y la que los alumnos tenían de ellos; el mundo de la alfabetización, y las lecturas, etc. – en los que las autobiografías, memorias y diarios pueden ser utilizadas no sólo para contrastar los discursos, las propuestas teórico-normativas y la legalidad con la realidad y prácticas educativas y escolares – o, al menos, con la vivencia que se tenía de las mismas, es decir, con cómo fueron vividas – sino también para ofrecer un número de testimonios suficientemente amplio como para poder extraer de ellos similitudes generales y mostrar, al mismo tiempo, la inagotable diversidad de las vivencias particulares."⁵

⁴ Antonio Viñao Frago, "Las Autobiografías, Memorias y Diarios como Fuente Histórico-Educativa: Tipología y Usos," in Sarmiento, *Anuario Galego de Historia da Educación*, n.º 3, Vigo, Servicios de Publicacións das Universidades de Vigo, A Coruña e Santiago de Compostela, in *TEIAS: Revista da Facultade de Educación*, UERJ, n.º 1, Junho de 2000, p.203.

⁵ *idem*, *ibidem*, p.203.

Clara Rocha⁶ utiliza a expressão *literatura autobiográfica* para designar as várias faces que pode assumir a escrita de um sujeito sobre si mesmo (confissões, diários, auto-retratos, autobiografias, etc.). Esta designação genérica engloba, ainda, o memorialismo, modalidade que habitualmente é referida distintamente.

Actualmente, as memórias são mais uma variante da escrita autobiográfica com a particularidade de terem uma linha fronteiriça muito ténue a separá-las da autobiografia propriamente dita.

Lejeune exclui, todavia, as memórias do que ele considera autobiografia apenas por não corresponderem a um ponto da sua definição: o assunto tratado na autobiografia deve ser a vida e a personalidade do seu autor, e, segundo ele, não é esse o assunto principal das memórias. Estas deverão retratar um tempo e um espaço, social e político, de forma retrospectiva e, portanto, servindo-se do auxílio da memória do seu autor.

As memórias são uma forma de escrita sobre si mesmo, mas que nos dá, também, o testemunho de um tempo ou de um determinado meio, aliando ao relato de casos pessoais e familiares acontecimentos históricos e políticos. A narrativa memorialística tem um fundo histórico e cultural, que se encontra, todavia, sujeito à selecção subjectiva de quem a produz. Todos os acontecimentos são passados pelo "filtro" da lembrança do memorialista, desempenhando a memória, neste género, um papel extremamente importante. O memorialista procura legar ao futuro e ao leitor um testemunho cuja principal importância é o valor documental.

Qualquer que seja a forma como a literatura autobiográfica se apresente (autobiografias, memórias, diários, etc.) nunca podemos esquecer que ela é fruto da autoria do próprio indivíduo biografado. A autobiografia, de carácter introspectivo, tende a ser uma narração extensa e sistematizada, escrita para ser lida por outros, que se ocupa, se não da totalidade, pelo menos da maior parte da vida do biografado, contrariamente às memórias que incidem, sobretudo, sobre uma dada época da vida do indivíduo.

Tendo em conta todos estes aspectos, achamos conveniente usar como *corpus* documental a literatura autobiográfica, para o estudo dos castigos corporais na escola primária de modo a inferir ou refutar a nossa questão de partida, já que o empreendimento de tentar reconstituir aspectos ligados à História da Educação pressupõe o podermos recuperar a memória individual e através desta realçar a visão oficial das épocas pretendidas. Por outro lado, a literatura autobiográfica é, no que se refere à História da Educação um campo pouco explorado, mas que nos fornece

⁶ Clara Rocha, *Máscaras de Narciso. Estudos Sobre a Literatura Autobiográfica em Portugal*, Coimbra, Almedina, 1992, p. 5.

material documental objectivo, eliminando, assim, a subjectividade do antropólogo, e tem, igualmente, a vantagem: de enquanto “documento vivido” poder ser, como refere Philippe Lejeune, usado inclusivamente como educação permanente.

“(…), os testemunhos vivenciais devem ser vistos como discursos que se constroem em torno das realidade educativas e que são, também eles, portadores de intenções, de teorias e de ideologias (...) Mas, uma vez assegurada a atitude crítica do investigador, os testemunhos pessoais, nas suas diversas faces e possibilidades, são um material único para a História da Educação. Eles dizem o que é impossível saber doutro modo, trazem relações pessoais e ambientes institucionais, descrevem rupturas e conflitos, apresentam afectos e intuições, numa palavra, dão sentido aos projectos e aos percursos dos diferentes actores educativos.”⁷

O recurso a este tipo de fontes requer, de acordo com Vinão Frago, cuidados especiais.

“En primer lugar, hay obvias diferencias de estilo – llano y escueto o afectado y ampuloso, limitado a la mera descripción, costumbrista o valorativo, literariamente bello o no, en primera o tercera persona, etc. – que es útil captar para comprender mejor al autor o el texto en cuestión. Además, hay que conocer el contexto, hechos y personas a las que se alude, así como las intenciones o propósitos que motivaron la redacción de la memoria o diario.”⁸

Quer as memórias, quer as autobiografias colocam-nos perante a vulnerabilidade da teoria dos géneros, pela imprecisa caracterização dos vários modos de escrever em prosa e pela reconhecida crise do narrador.

1.1.1. AUTOBIOGRAFIAS

A autobiografia, “biografia de uma pessoa feita por ela própria”,⁹ ou “narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz da sua própria existência, quando coloca a tónica na sua vida individual, em particular na história da sua personalidade,”¹⁰ tem como principais características:

⁷ António Nóvoa, “Diálogos Sobre o Vivido: Memórias da Escola”, *Educação Sociedade & Culturas*, Revista da Associação de Sociologia e de Antropologia da Educação, n.º 5, Edições Afrontamento, 1996, pp. 206-207.

⁸ Antonio Vinão Frago, “Las Autobiografías, Memorias y Diarios como Fuente Histórico-Educativa: Tipología y Usos,” in Sarmiento, *Anuario Galego de Historia da Educación*, n.º 3, Vigo, Servicios de Publicacións das Universidades de Vigo, A Coruña e Santiago de Compostela, in TEIAS: *Revista da Faculdade de Educação*, UERJ, n.º 1, Junho de 2000, p.177.

⁹ Starobinski, 1970, p. 257, in Carlos Reis e Ana Cristina M. Lopes, *Dicionário de Narratologia*, 6ª ed., Lisboa, Livraria Almedina, 1998, p.36.

¹⁰ Lejeune, 1975, p. 14, in idem, *ibidem*, p.36.

"a centralidade do sujeito da enunciação colocado numa relação de identidade com o sujeito do enunciado e com o autor empírico do relato; o pacto referencial, que institui a representação de um percurso biográfico factualmente verificável; a acentuação da experiência vivencial detida por esse narrador que, perfilhando uma situação expressa ou camufladamente autodiegética, projecta essa experiência na dinâmica da narrativa, e o teor quase sempre exemplar dos acontecimentos relatados, concebidos pelo autor como experiências merecedoras de atenção."¹¹

Para além de estar patente a identidade do autor e do narrador, que se apresenta na 1.ª pessoa, a autobiografia requer que o escritor se distancie de relação a si próprio para que se possa reconstituir, através dos tempos, à luz da sua identidade singular. A identidade entre autor, narrador e personagem é, desde início, apresentada como elemento essencial para classificar a obra como autobiográfica.

A classificação de uma narrativa como autobiográfica implica sempre a existência de um pacto autobiográfico, que pode ser estabelecido de forma implícita ou explicitamente, "segundo o qual se observa a relação entre autor, narrador e personagem."¹²

Os romances autobiográficos, forma de literatura autobiográfica, são textos em que a identidade do autor/narrador/personagem não é assumida ao nível da enunciação, mas onde existe diversos graus de semelhança entre o autor e a personagem. Baseiam-se, normalmente, num discurso fictício, que se opõe peremptoriamente ao discurso referencial, próprio da autobiografia e subjacente ao pacto referencial por ela exigido.

O romance autobiográfico, que "relata eventos ou descreve espaços indissociáveis do testemunho e vivências pessoais dos autores," permite identificar e reconhecer, ainda que de forma difusa e sem nunca afectar a ficcionalidade do romance, "a presença de parte ou mesmo da totalidade da vida do autor".¹³

1.1.2. MEMÓRIAS

A literatura memorialística constitui um espaço de relato do tempo passado e presente, entendida não como mero espelho ou repertório da realidade, mas como construção de outra realidade e agente da própria História.

¹¹ idem, *ibidem*, p.36.

¹² idem, *ibidem*, p.36.

¹³ idem, *ibidem*, p.36.

"Valorizar as memórias não quer dizer o regresso a uma definição idealista do trabalho histórico, a um simples encadeado de descrições factuais e de narrativas pessoais; quer dizer, isso sim, que a investigação histórica não pode ignorar a forma como os sujeitos falam das suas vivências e as elaboram como elementos estruturantes da sua identidade pessoal e profissional."¹⁴

Eduardo Portella define memórias "como entidades literárias autônomas, que se situam no meio caminho entre a autobiografia e a História".¹⁵

E, segundo ele, as memórias articulam duas práticas significativas na revitalização das histórias de vida: o referencial e as lembranças do narrador.

Esta forma narrativa não conduz à descoberta individual e íntima. A virtualidade do "Eu" fica por explorar, incidindo, mais sobre as relações do narrador, que se apresenta na 1.ª pessoa, com os acontecimentos de que foi testemunha e com os grandes "actores" da História, do que sobre o encontro consigo mesmo. Contrariamente à autobiografia, animada por uma intenção meta-histórica e situada na óptica duma ontologia da vida pessoal, o interesse das memórias é, essencialmente, histórico e narrativo.

Segundo Viñao Frago, e contrariamente ao que acontece com as autobiografias, "En las memorias, (...) predomina, (...), la introspección, sino la extraversión; no el yo que recuerda y que narra, sino el mundo exterior, los acontecimientos y personajes que se recuerdan y de los que se habla."¹⁶

De acordo com Maurice Halbwachs, a memória, reminiscência pessoal, é predominantemente social, uma vez que as recordações dos indivíduos são fruto da sua vivência social.

As memórias não são, apenas, confissões subjectivas, nem podem ser consideradas simples biografias, porque, neste género literário, tal como na vida, os factos individuais e os sentimentos e as paixões estão inscritos nos factos históricos e sociais que lhes condicionam as manifestações.

A memória transforma a recordação em linguagem e usa a imaginação e a coerência interna daquilo que conta, dando expressão artística ao que poderia ser puramente referencial. É aí que entra a fantasia do contador da sua história de vida no seu desejo de narrar, dar-se a ler e a conhecer através do livro, cuja aceitação social é assegurada ou não pela autoria que o antecede e pela sua história de vida vivida.

Viñao Frago considera que todos, sem excepção, "recreamos el pasado y mezclamos recuerdos y olvidos." E alerta para o facto de

¹⁴ António Nóvoa, "Diálogos Sobre o Vivido: Memórias da Escola", *Educação Sociedade & Culturas*, Revista da Associação de Sociologia e de Antropologia da Educação, n.º 5, Edições Afrontamento, 1996, pp. 206.

¹⁵ Eduardo Portella, *Problemática do Memorialismo*, in José Olympio, *Dimensões / Crítica Literária*, Rio de Janeiro 1958, p. 191.

¹⁶ Antonio Viñao Frago, *ibidem*, p. 181.

"La memoria no es nunca la realidad misma, sino un realidad siempre recreada, reinterpretada y a veces, incluso, consciente o inconscientemente imaginada hasta tal punto que puede llegar, en la mente del que recuerda, a sustituir, con ventaja, a lo realmente acaecido."¹⁷

As memórias funcionam como uma espécie de filme, podendo ser ficcionadas ou dar-nos uma visão filtrada de acordo com a nossa personalidade ou de acordo com quem as escreve, contudo é inegável, do ponto de vista histórico, a sua importância para o conhecimento dos períodos a que se reportam. Ao nível da História Educativa são, sobretudo, importantes para percebermos que tipo de representações fazem da Educação/Escola de modo a podermos compreender a realidade escolar actual.

Para além do papel importante que exercem no ensino, na divulgação da História, e na própria historiografia, as memórias, apelam, ainda, para a admiração do leitor.

O texto memorialístico para além da divulgação da memória individual do sujeito, divulga, ainda, a memória colectiva, uma vez que a primeira confunde-se com a segunda. Toda a memória individual é, também, memória social, familiar e grupal. As histórias contadas a partir da experiência de um narrador inscrevem-se dentro da sua história: nascimento, vida e morte. A função da lembrança é conservar o passado do indivíduo na forma que lhe é mais apropriada: as memórias estruturadas a partir da história da sua vida.

O texto memorialístico contém o aspecto documental, o qual deve ser articulado pela memória onde se encontra registrado o individual e o colectivo, pela elaboração narrativa, onde o autor e o leitor harmonizam ou contrapõem as suas experiências, e pela imaginação, onde se concretiza, enquanto matéria literária, a história de uma vida.

Quem escreve as suas memórias?

Para além de ser alguém que domina a prática da escrita e transforma em matéria estética uma história de vida, é alguém que recordando a vida, vê na literatura um instrumento objectivo de acção. A escrita das memórias para além de ser um desejo de narrar, é, igualmente, o desejo de escrever diante da perspectiva de se ser lido.

A época contemporânea trouxe transformações sociais de vária ordem, que tornaram, ainda, mais premente a necessidade de cada um afirmar a sua presença irrepetível no mundo.

¹⁷ Antonio Vinã Frago, "Las Autobiografías, Memorias y Diarios como Fuente Histórico-Educativa: Tipología y Usos," in Sarmiento, *Anuario Galego de Historia da Educación*, n.º 3, Vigo, Servicios de Publicacións das Universidades de Vigo, A Coruña e Santiago de Compostela, in TEIAS: *Revista da Faculdade de Educação*, UERJ, n.º 1, Junho de 2000, p.171.

1.1.3. FONTES OFICIAIS

A apreensão da memória através de fontes oficiais, ao lado da literatura autobiográfica e da imprensa pedagógica, fornecem um novo manancial de apreensão dos aspectos educacionais específicos, ao mesmo tempo que permite ao pesquisador abranger a diversidade de processos individuais e colectivos, racionais e subjectivos, ao incluir no repertório da pesquisa novas fontes.

A ampla utilização de fontes documentais oficiais como séries legislativas, decretos, decretos-lei ou processos disciplinares dos professores, entre outras, confirma a centralidade do Estado e das suas instituições para a compreensão dos processos educativos nos seus aspectos formal, institucional ou oficial, uma vez que o Estado tem sido o grande organizador da esfera educacional.

Enquanto que a legislação nos dá uma visão real do que pretendemos estudar e estabelece critérios para o funcionamento da escola, os processos disciplinares dos professores elucidam-nos sobre a forma como eram encaradas, pelo Estado, as prevaricações cometidas pelos professores, sobre os seus alunos, no campo disciplinar, e quais as penalizações a que estavam sujeitos, as memórias e autobiografias, enquanto "documentos conscientes", dão-nos testemunhos redigidos por Homens que declaram ter assistido ou participados nos factos relatados ou, ainda, que se julgam capazes de os narrar com exactidão.

1.1.4. IMPRENSA PEDAGÓGICA

A consulta da Imprensa pedagógica, neste caso jornais e revistas de educação, é pertinente uma vez que o material escrito que produz desempenha um papel bastante importante na construção da História da Educação, porque existe, quase sempre, a preocupação de tentar captar a visão, a análise do sentir momentâneo dos acontecimentos e emoções, as reacções e raciocínios do imediato da História da Educação.

A este propósito António Nóvoa, no Repertório Analítico sobre a Imprensa da Educação e Ensino, reflecte sobre a importância destas fontes a História da Educação dizendo:

"esta compilação de periódicos pode funcionar como suporte para estudar áreas tão distintas como, por exemplo, a história do pensamento e das ideias, a história cultural e intelectual, a história social e do quotidiano, a história da edição e da

imprensa ou a história biográfica. No segundo caso, uma obra desta natureza, encontra-se apta a fornecer uma memória ao pensamento científico em educação e a permitir a ancoragem no tempo das problemáticas escolares e pedagógicas.”¹⁸

O autor considera a imprensa como fonte por excelência para sustentar a investigação no âmbito da História da Educação, não só devido ao seu carácter “momentalista” e “próximo do acontecimento”, mas também por ter sentido a História.

Considera que a “imprensa é o melhor meio para apreender a multiplicidade do campo educativo”, uma vez que esta “revela as múltiplas facetas dos processos educativos, numa perspectiva interna ao sistema de ensino (cursos, programas, currículos, etc.),” mas essencialmente no que se refere “ao papel desempenhado pelas famílias e pelas instâncias de socialização das crianças e dos jovens.” A imprensa, de acordo com António Nóvoa, “constitui, sem dúvida, uma das melhores ilustrações da extraordinária diversidade que atravessa o campo educativo.”¹⁹

A utilização da Imprensa Periódica enquanto fonte exige, devido à diversidade de informação que comporta, um trabalho acrescido do investigador já que este tem que seleccionar o essencial e distinguir o acessório, as linhas mestras e as continuidades do pensamento, e as diferentes posições ideológicas que aí se expressam.

Através da Imprensa é fácil tomarmos consciência da dificuldade de “articulação entre teoria e a prática,” uma vez que “o senso comum que perpassa as páginas dos jornais e das revistas ilustra uma das qualidades principais de um discurso educativo que se constrói a partir dos diversos actores em presença (professores, alunos, pais, associações, instituições), etc.”²⁰

Na História da Educação a Imprensa ocupa um lugar de referência, porque quer os jornais, quer as revistas constituem “um lugar de afirmação de um grupo e de uma permanente regulação colectiva,”²¹ uma vez que cada escritor é, diariamente, avaliado pelos destinatários ou colegas de trabalho.

No que diz respeito à imprensa pedagógica, jornais e revistas de educação, por nós consultada, e que se reporta ao período estudado, verificamos que a problemática da disciplina e dos castigos corporais na escola primária é abordada sistematicamente constituído uma preocupação dominante, sinal de que na prática, nas escolas, não se seguiam as teorias pedagógicas e directrizes legislativas veiculadas na época.

¹⁸ António Nóvoa (dir.), *A Imprensa de Educação e Ensino: Repertório Analítico (séculos XIX – XX)*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1993, p. 19.

¹⁹ idem, ibidem p. 32.

²⁰ idem, ibidem p.32.

²¹ idem, ibidem p. 32.

1.1.5. IMAGENS

Neste trabalho as imagens são utilizadas para comprovar e ilustrar o texto escrito.

O *corpus* de imagens permite-nos constatar que os professores do ensino primário são, essencialmente, retratados na sua relação com os alunos, a maior parte das vezes em cenas de violência.

A representação da relação professor/alunos surge, quase sempre, tendo por mediador os instrumentos repressivos. Mesmo quando está apenas a expor matéria, o professor, não dispensa o ponteiro, a palmatória, a cana, a férula ou a régua, como se esses instrumentos fossem um prolongamento natural do seu próprio corpo, o que define um *habitus* da profissão.

Quem é, normalmente, retratado nesta imagens, são os professores empunhando os instrumentos de punição. As professoras raramente aparecem representadas, sendo-lhes conferido uma "disciplina do cuidar."

1.1.6. JUSTIFICAÇÃO

Os textos aqui reunidos para além de ampliarem e diversificarem a possibilidade de utilização da escrita autobiográfica e memorialística na escrita da História da Educação, através de variadas perspectivas teóricas e questionamentos metodológicos, constituem uma fonte valiosa para a nossa investigação.

Através deste tipo de fontes foi possível detectar o modo de ser, de pensar e de agir das pessoas individual e colectivamente, conhecer o quotidiano escolar, com o ideário que lhe está subjacente, e as práticas pedagógicas.

A análise deste textos alicerçou a nossa reflexão sobre esta temática e enriqueceu, substancialmente, a procura por uma História da Educação baseada nas vivências dos seus actores: professores e alunos.

As versões independentes acerca da escola primária, em geral, e dos tipos de castigos corporais a que os alunos estavam sujeitos, em particular, fornecidas pelos vários autores das diferentes autobiografias e memórias consultadas, permitem-nos ajuizar da fidelidade, validade e veracidade dos dados que nos fornecem, pondo assim de lado a subjectividade inerente a uma única autobiografia ou memória.

A produção literária recolhida abrange um vasto grupo desde políticos, professores, poetas, pessoas influentes e, sobretudo, pessoas anónimas e desconhecidas das classes mais desfavorecidas, operários e camponeses.

O nosso interesse pelas fontes autobiográficas e memorialísticas surgiu, ainda, no seguimento da noção ampliada de documento proposta pela História Cultural.

António Nóvoa²², por exemplo, a este propósito considera que as perspectivas de pesquisa histórica para além de se centrarem na materialidade dos factos, centram-se, igualmente, sobre as comunidades discursivas que os interpretam e os inscrevem num determinado espaço-tempo.

Actualmente, as preocupações dos historiadores em geral e dos historiadores da educação em particular, segundo o mesmo autor, centram-se na articulação entre a teoria e a História; no debate em torno da escrita da História e na reflexão sobre a nova responsabilidade social da História.

Em relação à articulação entre teoria e História o autor considera que existe uma ruptura de fronteiras entre os diversos campos científicos, o que leva a uma consequente diversificação dos suportes teóricos e metodológicos. O alargamento das fronteiras disciplinares é fundamental, porque permite procurar noutras áreas a transversalidade com a educação e o ensino.

"A ausência de um modelo teórico consensual e a emergência de um espírito científico que tende a privilegiar os espaços disciplinares de fronteira contribuem para o alargamento do repertório metodológico da História da Educação num quadro de mobilização de referenciais antropológicos, culturais, linguísticos, psicológicos, sociológicos".²³

No que se refere à escrita da História, António Nóvoa considera que as novas tendências devem procurar integrar os aportes literários sem anular, contudo, o conjunto das práticas nos sistemas discursivos. Insiste-se na necessidade de se articular os textos com os contextos de produção e recepção, através de práticas que permanecem históricas, ou seja, baseadas na (re)produção de sentido através de diferentes espaços-tempos.

A responsabilidade social do historiador afirma-se não pelas respostas que fornece, mas, sobretudo, pelo tipo de questões que coloca. A valorização de uma História de problemas ao procurar mostrar a pluralidade de mini-racionalidades que organizam a vida social e o trabalho científico contribui para melhorar a vida quer dos

²² António Nóvoa, *La Nouvelle Histoire Américaine de l'Éducation. Histoire de l'Éducation*, n.º 73, Paris, INRP, Janeiro de 1997, pp. 3-48.

²³ *idem*, *ibidem*, p. 16.

homens, quer das mulheres, ou seja, perante a especialização do conhecimento, é necessária a compreensão global dos problemas, não em direcção a um sentido único, mas, sobretudo, na perspectiva de reconstrução de múltiplos sentidos a partir das histórias de que os diferentes grupos são portadores.²⁴

Em relação à História da Educação, Nóvoa,²⁵ considera que esta é parte integrante da História total, devendo, todavia, abandonar a perspectiva institucional, de modo a integrar o conjunto das dimensões económica, social e política, e adoptar metodologias e paradigmas científicos, refutando a narração gloriosa de um progresso continuamente assegurado pela escola. A perspectiva sócio-histórica, segundo o autor, não é suficiente para abranger a complexidade dos processos de mudança de longa duração, para apreender as permanências profundas e os pontos de ruptura das dinâmicas escolares e educacionais. A História da Educação passa a incorporar outras temáticas e questões como: dificuldades de aprendizagem, géneros, raças, etnias, religiões, culturas locais, o que permite uma visão diferente sobre os processos de escolarização e o *status* do conhecimento, e as novas interpretações das relações individuais e colectivas da educação.

António Nóvoa²⁶ aponta como novos desafios da História da Educação: a história dos actores educativos, cujo objectivo é "trazer as pessoas da educação (crianças, professores, famílias; etc.) para o retrato histórico;"²⁷ a história das práticas escolares face ao novo conceito de cultura, que aborda as histórias das disciplinas escolares, do currículo, da leitura e do livro escolar, e da alfabetização; a história das ideias pedagógicas e a construção social do discurso, na perspectiva da construção, transmissão e recepção das ideias através do tempo e do espaço, dando especial atenção às práticas discursivas, particularmente nos momentos de ruptura e conflito; e a história dos sistemas educativos, na perspectiva de uma educação comparada em sintonia com as transformações do político, numa dialéctica entre o local e o global.

²⁴ *idem*, *ibidem*, p. 9.

²⁵ *idem*, *ibidem*, p. 16..

²⁶ *idem*, *História da Educação*, Lisboa, Universidade de Lisboa, 1994, p.91.

²⁷ Harold Silver, "Essay Review: Zeal as a Historical Process: The American View From the 1980." *History of Education*, 15 (4), pp, 291-309. in Justino Magalhães (org.), *Fazer e Ensinar História da Educação*, Braga, Universidade do Minho, 1998, p. 45.

1.2. METODOLOGIA

Neste trabalho seguiu-se uma metodologia baseada na pesquisa de documentos, com o recurso a inúmeras e variadas fontes de documentação, principalmente, literatura autobiográfica, processos disciplinares dos professores de ensino primário, textos legislativos e imprensa pedagógica.

Foram utilizadas, fundamentalmente, na análise destas fontes técnicas documentais. A análise de conteúdo esteve presente aquando do tratamento dos processos disciplinares e da literatura autobiográfica, uma vez que este tipo de abordagem requer a definição de um quadro de referência teórico orientador da pesquisa, e definição de "categorias" de análise.

O tratamento de conteúdo, vulgo análise de conteúdo, foi feito a partir da análise descritiva ou taxionómica e não de acordo com uma abordagem sistemática, quantitativa e positivista.

A análise de conteúdo permite inferências sobre a fonte, a situação em que esta produziu o material objecto de análise. A finalidade deste tipo de análise é o de se poder efectuar inferências com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens, cujas características foram inventariadas e sistematizadas.

A investigação centrada nas "experiências dos alunos" insere-se na dinâmica de transição de uma abordagem, exclusivamente, contextual para uma análise, especificamente, textual, porque o texto é resultado das vivências dos actores educativos. Esta componente experiencial fornece-nos um melhor entendimento da forma como a experiência escolar teve diversos sentidos para diferentes pessoas.

Obviamente, que não se poderia excluir desta investigação tudo quanto tivesse sido produzido sobre esta questão e dum modo especial sobre a organização pedagógica das escolas, na área disciplinar.

Dentro das obras e autores de referência que nos ajudaram a estudar esta temática e a fundamentar o nosso trabalho, não podemos deixar de mencionar Foucault, de importância fundamental para enformar o quadro conceptual, ou pedagogos como João de Barros, Rousseau, Francke, Schleiermacher, entre outros, que recriminaram a aplicação de castigos corporais na escola primária, não partilhando o conceito que circulava na Europa de que *a letra com sangue entra*.

Em termos estruturais o presente trabalho foi constituído por duas partes. Na primeira parte procedeu-se ao levantamento de todo o *corpus* documental, considerado fundamental na compreensão da realidade a estudar, autobiografias/memórias, processos disciplinares, legislação (leis constitucionais,

decretos-lei, decretos), imprensa pedagógica, e à revisão da literatura teórica mais pertinente para a compreensão do problema.

Procurámos situar o pensamento pedagógico vigente dentro das coordenadas (histórico-ambientais, científico-filosóficas e didáctico-pedagógicas) que lhe balizaram os contornos, bem como a legislação que lhe está subjacente e que permite que esse pensamento seja posto em prática.

Ao longo da segunda parte procedeu-se ao confronto entre o quadro conceptual que enforma a primeira parte com o *corpus* documental resultante da pesquisa realizada, com o objectivo de reunir, analisar e interpretar todas as informações que nos conduziram à emergência de alguns aspectos que realçaremos na parte final deste estudo.

Na análise do *corpus* da dissertação procurámos pôr em evidência as constantes nas autobiografias, memórias, e as regularidades comuns entre estas fontes e os processos disciplinares.

Tentámos dar sentido aos factos e circunstâncias em que foram produzidos sem reduzir as suas significações.

Deixámos as narrativas na primeira pessoa para que seja a voz do próprio sujeito a transmitir ao leitor a sensibilidade e racionalidade com que viveu.

Compuseram a amostragem inicial da pesquisa os escritores referenciados na obra "Subsídios para uma Bibliografia do Memorialismo em Portugal" de João Palma Ferreira, no ficheiro CDU, nos CDs-ROM Bibliografia Nacional Portuguesa e no ficheiro informatizado. A consulta de bases de dados, quer os catálogos em suporte scripto, quer em suporte microfilmado e informático a partir de critérios de selecção previamente definidos foi bastante importante.

Nestes ficheiros a pesquisa foi feita por assuntos (memórias, autobiografias, castigos, disciplina, indisciplina, punições, sanções), por autores, por títulos, por datas e por palavras-chave (imagem, evocação, páginas, roteiro, evocar, recordações, recordando, recordar, retrato).

Posteriormente, a pesquisa foi alargada ao Boletim de Bibliografia Portuguesa da Biblioteca Nacional (a partir das entradas: memórias, autobiografias, prémios e castigos), e ao Dicionário Cronológico de Autores Portugueses (vols. III-IV). Outros escritores foram sendo incorporados à medida que a pesquisa e levantamento bibliográfico foram sendo realizadas.

A necessidade de formação de uma bibliografia específica de autobiografias e memórias com relatos de episódios da própria infância e do percurso escolar na escola primária, e, conseqüentemente, da aplicação de castigos corporais, levou à

realização de uma pesquisa documental de cerca de 1456 obras, das quais apenas 55 relatam episódios de violência sofrida durante a infância na escola primária.

QUADRO I

COTA DA B.N.	AUTOR	TÍTULO
S.C. 63122V	ABREU, Carlos e FREIRE, João (org.)	Adriano Botelho. Memória e Ideário
S. C. 86065 V.	BAPTISTA, Paulo Leitão	Retratos da Vida Aldeana
S. C. 50121 V.	BEJA, Filomena	Vamos Falar de Escolas
S. C. 79506 V.	BRANCO, Fernando Aguiar	Digressões Autobiográficas
L 39131 V.	BROCHADO, Costa	Memórias de Costa Brochado
L 25859 V.	CAPULETO, Flávio	A Vida de um Escritor (Autobiografia)
L 38339 V.	CARMO, Maria do	Sonhar ... Não era Proibido
C.G.14085V.	CASTRO, Fernanda de	Ao Fim da Memória
H.G.39428 V.	CONTREIRAS, José	O vendedor. Uma Vida – uma Profissão
H.G. 37462 V.	COROA, Emília Campos	Em memória de José Campos Coroa – O Homem, o Professor, o Artista
L 31534 V.	CORREIA, Romeu	O Tritão
S.C. 80540v.	CORTEZ, António da Fonseca	Ao Findar dos Dias
H.G. 32890 V.	COSTA, José Mário Clemente da	Vale a Pena Viver – Memórias ao Calhar
L 39812 V.	DAMIÃO, António	Na Boca da Infância
H.G. 35333 V.	DOLORES, Carmen	Retrato Inacabado – Memórias
L 39288 P.	FERREIRA, José Gomes	O Mundo dos Outros – Histórias e Vagabundagens
L 79655 P.	FERREIRA, José Gomes	Calçada do Sol
L 44545 V.	FERREIRA, Rolando	Varandas em Flor
L 22879 V.	FERREIRA, Vergílio	Vagão J
H.G. 43396 V.	FIALHO, José da Cruz	Memórias dos meus Passos
L 25856 V.	FIRMO, Manuel	Nas trevas da Longa Noite. Da Guerra de Espanha ao Campo do Tarrafal
L 50723 P.	FONSECA, Carlos Pires de Lima da	Roteiro da Minha Vida – Memórias
L 73774 P.	GIL, António Marques	Infância e Juventude de um Explorado
H.G. 42028 V.	GIL, Jacinto de Sousa	Discussão de Fronteiras
S. C. 31992 P.	GOMES, José Manuel Lousa	Memórias da minha Terra
L 37894 V.	GOUVEIA, Horácio Bento de	Luisa Marta (Ficção e Memória)
	JANEIRINHO, Luísa (org.)	Museu da Escola. Um Património Comunitário
L 36267 V.	LIBERAL, João	Quadros – Memórias da Minha Infância
H.G. 26414 V.	LOPES, A. Teixeira	Ao Correr da Pena. Memórias de uma Vida ...
H.G. 42772 V.	MARTINS, João	75 Anos de Memórias: Martins D'Alheira
L 40847 V.	MELO, João de	Gente Feliz com Lágrimas
L 44993/72P.	MELO, Laudelino de Miranda	Notas do meu Diário
L 46565 V.	MONCADA, Luís Cabral	Memórias Ao longo de uma Vida
L 58563 V.	NEVES, Manuel Augusto da Silva	Memória de uma Alma
L 60798 V.	NEVES, Maria Antónia V. C.	Carvalho – Imagens do Passado
L 64286 P.	NINGUÉM, João	Recordações
L 40873 P.	NUNES, Natália	Horas Vivas
H.G. 40390 V.	OLIVEIRA, José de Sousa	Retalhos de uma Biografia e a sua Época Etnológica
H.G. 32840 V.	OLIVEIRA, Manuel de	Memórias e Autobiografia de um Emigrante desde 1926-1977
L 79088 P.	OLIVEIRA, Nuno	Amalgama (Recordações, Pensamentos, Ensaios)
L 21267 V.	PARDAL, Elisa do Carmo Gama	Recordar Para Bem-Fazer
L 53181 V.	PAVÃO, J. Almeida	Espelho da Memória. Contos e Memórias
S. C. 75296 V.	PINHEIRINHO, J. E. Moreirinhas	Elementos para um Livro de Memórias
P. 4142 V.	PINHEIRO, Pedro	Memórias de um Miúdo de 8 anos
S. C. 44609 V.	PINTO, Alves	Memórias e Impressões Neo-socialistas
H.G. 39328 V.	SANTOS, Vitor Pavão dos	Amália (Uma Biografia)
S. C. 28410 P.	SEQUEIRA, José Reis	Relembrando e Comentando
B.R. 7520	SERRA, Ricardo	O Livro de Ricardo Serra
L 48366 P.	SILVA, José Marmelo e	Adolescente Agrilhado
L 30335 V.	SYLVAN	Recordações de infâncias
H.G. 47614 V.	TAVARES, José Pereira	Exame de Consciência
L 58560 V.	TIAGO, Sara Maria	Fui Professora do Ensino Primário
C.G.6427P.	TORGA, Miguel	A Criação do Mundo
S. C.81795 V.	VIEGAS, A. Encarnação	Emídio Guerreiro. Uma Vida pela Liberdade
H.G.34658 P.	ZAMITH, Fernando Luís de Moraes	Recordações da Escola Primária

O universo pesquisado foi, sobretudo, o de pessoas anónimas, desconhecidas, de todos os estratos sociais, autores de autobiografias e memórias.

Foi considerado autor todo aquele que se expressou através da palavra e que se constituiu como escritor apenas pela produção da autobiografia ou memória estudada, ou que já possua outros escritos enquanto romancista, poeta, ensaísta, etc.

Considerou-se, igualmente, como autor de autobiografia ou de memória todo aquele escritor, português, que fez narrativa retrospectiva, em prosa, da própria existência, colocando a tónica da mesma na vida individual, em particular, na história da própria personalidade. Ou seja, de acordo com Lejeune, aquele que realizou o "pacto autobiográfico" estabelecido entre o autor e o leitor. Isto significa que o autor afirmou explicita ou implicitamente a identidade entre autor/narrador/personagem, instituindo a representação de um percurso biográfico factualmente verificável.

Os processos disciplinares, guardados no Arquivo Geral do Ministério da Educação, foram consultados a partir do Arquivo Histórico do Ministério da Educação.

Esta pesquisa é constituída por 105 processos disciplinares de professores do ensino primário e de Regentes escolares, distribuídos entre os anos lectivos de 1930 a 1960.

QUADRO II

Anos Lectivos	N.º de Processos Disciplinares
1930	2
1931	2
1939	1
1941	14
1942	22
1943	2
1944	5
1945	6
1946	7
1947	3
1948	6
1949	2
1950	1
1951	2
1952	8
1953	8
1954	2
1955	2
1956	4
1957	1
1958	1
1959	1
1960	3

Tivemos que recorrer a esta diversidade de ficheiros uma vez que não existe nenhum repertório que condense todo o género autobiográfico e memorialístico produzido em Portugal no período cronológico que pretendíamos estudar e, também, porque nenhum dos ficheiros mencionados, por si só, é fiável uma vez que todos eles apresentam lacunas.

O acesso às fontes foi um pouco moroso dado o funcionamento da Biblioteca Nacional e porque nem sempre as obras se encontravam em bom estado de conservação para poderem ser consultadas.

1.2.1. TIPOLOGIA E TRATAMENTO DAS FONTES

A consulta de memórias e autobiografias, considerados documentos de cariz pessoal, ainda, que publicados, possibilita, por um lado, o acesso a informação única que não se encontra noutras fontes, e sem a qual dificilmente se poderiam entender, por exemplo, certas facetas da vida social e escolar, e por outro, dar voz aos que, normalmente, não a têm, permitindo a difusão da versão de acontecimentos e processos sociais relevantes, experiências de vida e escolares contados pelos próprios protagonistas com as suas palavras e estilos.

Tal como refere Vínio Frago

"Los antecedentes familiares, junto con los años de infancia, adolescencia y juventud, suelen ser el tema central de los primeros capítulos de un buen número de autobiografías y memorias. Las referencias más habituales en estas páginas, según Bruno Vercier, son, más o menos por este orden, las relativas al nacimiento, los padres, la casa, el resto de la familia, el primer recuerdo, el lenguaje, el mundo exterior, los animales, los libros, la vocación, la escuela, el despertar sexual y el fin de la infancia"²⁸

Em relação a este tipo de fontes é importante ter em conta que enquanto expressões subjectivas dos actores sociais, estão limitados pelos preconceitos, estereótipos e ideologias dos autores. Valendo como testemunhos privilegiados de quem viveu determinada realidade, não a retratam com objectividade mas com os olhos de quem a viveu por dentro, por vezes em situações de grande envolvimento emocional com os inevitáveis filtros preceptivos de natureza afectiva e cognitiva.

²⁸ Antonio Vínio Frago, "Las Autobiografías, Memorias y Diarios como Fuente Histórico-Educativa: Tipología y Usos," in Samiiento, *Anuario Galego de Historia da Educación*, n.º 3, Vigo, Servicios de Publicacións das Universidades de Vigo, A Coruña e Santiago de Compostela, in TEIAS: *Revista da Facultade de Educación*, UERJ, n.º 1, Junho de 2000, p.183-184.

Constituem, a maior parte das vezes, auto-justificações mais ou menos fundamentadas do comportamento dos autores.

Dada a singularidade de algumas informações que os constituem torna-se difícil provar a sua veracidade. Sendo, por isso, necessário ter em consideração alguns procedimentos e princípios orientadores como: verificar os factos, sempre que possível, cruzando a informação proveniente de documentos pessoais com a oriunda de outras fontes documentais ou vivas, verificar se o documento foi escrito pelo autor manifesto e confrontar a coerência do texto com a realidade conhecida, de forma a apurar a sua veracidade.

Foram analisadas a primeira e segunda séries dos Diários da República, onde se publicitam as leis, decretos-lei, portarias, despachos.

Para se proceder à consulta dos processos disciplinares dos professores foi solicitada autorização, por escrito, junto do Arquivo Histórico do Ministério da Educação. O acesso às fontes foi permitido mediante a definição de critérios éticos de salvaguarda das pessoas neles mencionadas.

Durante a análise e tratamento destas fontes foram respeitados os princípios éticos e garantida a confidencialidade da informação no que se refere à identidade das pessoas neles visadas.

Para se proceder à recolha de informação dos processos disciplinares dos professores foram definidas as seguintes categorias qualitativas (Vide Anexo A4): identificação do processo (série, caixa, livro, número, ano, localidade, professor, escola), relatórios do processo de inquérito e disciplinar, parecer do inspector, a pena proposta, identificação dos queixosos, dos arguidos, da ocorrência, depoimentos dos arguidos, identificação das testemunhas, depoimentos das testemunhas, decisão dos agentes disciplinares.

A decisão final podia ser do Director Geral, do Conselho de Disciplina do Magistério Primário ou do Conselho Permanente da Acção Educativa.

Para a análise dos processos disciplinares foram construídas grelhas, onde foram definidas as categorias qualitativas identificação do processo (número, ano, localidade, professor), escola, tipos de castigos (físicos, psicológicos, humilhações), locais do corpo afectado, motivos, tipo de processo (de inquérito e/ou disciplinar) e parecer final.

O processo disciplinar é constituído por uma queixa, normalmente apresentada ao Director Escolar. Este dá seguimento à queixa encaminhando-a para o Director Geral.

A instrução do processo é feita por um inspector, nomeado pelo Director Geral. Durante a fase instrutória é recrutado um(a) professor(a) para secretariar e é escolhido o local para a audição das testemunhas de defesa e de condenação.

É elaborado um Auto de Declarações onde constam os depoimentos de todas as testemunhas, do professor e dos alunos envolvidos, e um Auto de Inquirição das testemunhas.

Do processo de Inquérito faz, normalmente, parte a Juntada ou Termo de Juntada, que menciona o tipo de documentos que se juntaram ao processo e quais as suas características (número de folhas, se está assinado, o tipo de papel usado).

Após o *terminus* do processo de Inquérito é formada a Nota de Culpa, que define o prazo para o arguido apresentar a sua defesa e o número de testemunhas que o arguido pode apresentar.

Por fim é redigido o relatório do processo de inquérito, do qual faz parte a pena que deve ser aplicada ao professor arguido ou a indicação se deve ser instaurado processo disciplinar.

Caso seja instaurado processo disciplinar este segue os mesmos trâmites que o processo de inquérito (defesa do arguido, auto de inquirição e relatório final com a determinação da pena a aplicar).

A pena, normalmente, é publicada em Diário do Governo e pode ser decretada, após a conclusão do processo, pelo Director Geral, pelo Conselho de Disciplina do Magistério Primário ou pelo Conselho Permanente da Acção Educativa

Pode, ainda, constar dos processos de inquérito e/ou disciplinar o Auto de Verificação e Conferência, para verificar os documentos anexados, e o Auto de Exame Directo e Conferência, exame dos livros de escrituração da escola.

Os documentos que, normalmente, integram e acompanham o processo são: o Registo Biográfico, as folhas de estatística, atestados médicos, trabalhos dos alunos, o mapa das faltas do professor e dos alunos, o mapa referente ao movimento da escola, e a relação dos alunos que transitaram de classe nos anos anteriores, para atestar do trabalho e competência profissional do professor arguido.

Os intervenientes no processo disciplinar vão desde os alunos, professo/arguido, professor/secretário, Inspector, Director Escolar, Director Geral, testemunhas, outros professores, a familiares dos alunos, representantes da comunidade, médicos, agentes da autoridade, párocos.

Estes documentos apresentam uma estrutura formal homogénea; são constituídos por várias folhas; assemelham-se a um processo judicial, tanto nos trâmites como no tipo de vocabulário usado; fornecem informações bastante detalhadas sobre o incidente disciplinar que desencadeou a instauração do processo,

os alunos implicados, depoimentos das testemunhas, juízos de valor sobre os arguidos e seus familiares, sobre os queixosos e sobre as testemunhas de acusação, para além de outros elementos informativos fundamentais; são manuscritos ou dactilografados pelos vários intervenientes no processo; e revelam a conflitualidade em que se processa a relação pedagógica e os interesses que pululam à volta dos intervenientes;

O tratamento e a análise deste corpus documental processou-se em diferentes fases. Primeiro procedeu-se à recolha, consulta e leitura exploratória dos cento e cinco processos disciplinares. Posteriormente, transcreveram-se as partes mais importantes no âmbito da temática em estudo, e elaborou-se uma grelha de análise (Vide Anexo A5).

CAPÍTULO II

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. A DISCIPLINA/INDISCIPLINA EM CONTEXTO ESCOLAR

"De um homem é que nós estávamos a precisar! Assim, de imediato, não compreendi a razão da masculina preferência. Mas logo me foi explicado que seria bem-vindo um pedagogo musculado que pusesse na ordem umas pestes de uns alunos que por aquelas paragens perturbavam a placidez dos dias.

Trinta repetentes crónicos, armazenados numa só turma, transformavam a vida das professoras agregadas num inferno.

A que por lá tinha passado no ano anterior jurara para nunca mais... Tinha sido insultada e apedrejada. O material didáctico que, na melhor das intenções confeccionava, voava janela fora. E lá se foi, um dia, de atestado médico.

Um colega é que nos estava mesmo a fazer falta. Do que estes trogloditas precisam é de um pulso firme! Infelizmente, no primário não podemos pô-los na rua, nem mandá-los para casa! Não é?"²⁹

Actualmente muito se tem falado de indisciplina na escola. Será que estamos perante um fenómeno recente, típico dos tempos modernos, ou esta problemática afectava a escola já nos tempos antigos?

A questão da indisciplina, na escola e na sala de aula, embora seja um tema sempre presente ao longo da História da Educação, tão antigo como a própria escola e tão inevitável como ela, tomou, actualmente, proporções alarmantes na realidade escolar portuguesa, vindo a perturbar progressivamente o quotidiano de muitas escolas, à semelhança da realidade descrita na citação inicial. Deixou de ser um fenómeno esporádico para passar a fazer parte da vivência diária de muitos estabelecimentos de ensino, sobretudo em contexto de sala de aula, e presença constante nas preocupações dos professores, pais e dos diversos agentes da área da educação.

Esta problemática tem vindo, inclusivamente, a surpreender os agentes educativos (professores, pedagogos, psicólogos e responsáveis políticos), pela precocidade com que vem ocorrendo nas escolas portuguesas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde as manifestações de indisciplina em contexto de sala de aula, têm chegado a agressões entre alunos, agressões a professores e auxiliares de acção educativa, roubos e provocações racionais.

²⁹ José Pacheco, *Quando Eu For Grande Quero Ir À Primavera. E Outras Histórias*, 2ª ed., Lisboa, Profedições, 2001, p.33.

A preocupação com a disciplina escolar, um dos aspectos mais notórios da autoridade do professor, tem existido desde sempre, contudo acentuou-se com as transformações operadas na sociedade, a nível mundial, após a década de 60, do século XX.

Factores como a desintegração dos sistemas sociais, os conflitos de valores e normas daí decorrentes, os efeitos nefastos das sociedades industrializadas, o abandono dos padrões culturais tradicionais por parte das nações mais empobrecidas e menos desenvolvidas com o objectivo de alcançarem, o mais rapidamente possível, o nível de desenvolvimento das outras, a perda dos modelos de referência e a adopção de outros, por parte das famílias que emigram, a democratização do ensino, o alargamento da escolaridade obrigatória e consequente superlotação das escolas, o rápido avanço tecnológico e as mudanças no mercado de trabalho³⁰, contribuíram, após a 2ª Guerra Mundial, para o agravamento dos conflitos sociais, os quais se reflectem, inequivocamente, em termos disciplinares no quotidiano da vida escolar.

Todavia, muitos dos autores que abordam esta questão explicam a dicotomia disciplina/indisciplina como consequência das contradições pedagógicas entre a educação tradicional e as preposições antiautoritárias das pedagogias activas, humanistas ou construtivistas.

Não é, de todo, tarefa fácil tentar definir o que se entende por disciplina, uma vez que esta noção varia consoante os contextos situacionais, grupais, sociais e históricos³¹, mas genericamente podemos avançar que ela é constituída pelas regras de um qualquer grupo ou instituição que assegura a eficiência da actividade desse grupo com vista aos respectivos fins³².

Verificamos ainda, ao analisar a definição de disciplina, que esta possui um carácter de controlo exterior bastante acentuado ao mesmo tempo que desenvolve o controlo interno de cada sujeito. É a relação entre estes dois aspectos, da disciplina, que permitem a adaptação do indivíduo à sociedade e o seu próprio desenvolvimento.

O mesmo se verifica quando tentamos definir disciplina escolar, já que esta sofreu alguma evolução ao longo do último meio século.

"Inicialmente, concebida como meio de assegurar a ordem, a conduta, a correcção da postura dos alunos durante a sua permanência na escola, propunha-se como fim principal, reprimir os desvios de conduta, as infracções ao regulamento, procura, actualmente, estabelecer as condições mais favoráveis às actividades de cada um

³⁰ W. Wayson & G. Pinnel, "Discipline in Schools," in T. Husén e T. Puttethwaite (eds.), *The International Encyclopedia of Education*, Oxford: Pergamon, 1994.

³¹ Maria Teresa Estrela, *Apports Scientifiques à l'Étude de l'Indiscipline dans la Classe*. Tese de Doutoramento, Universidade de Caen, Institut des Sciences de l'Éducation.

³² M. Caetano, "Disciplina", *Enciclopédia Luso Brasileira de Cultura*, Lisboa, Verbo, 1992.

dos membros do grupo e às do próprio grupo, não se contenta em reprimir, procura antes ser um meio de educação que penetra em todos os momentos da acção educativa".³³

O termo disciplina, de origem latina, deriva do termo discípulo, aquele que aprende, e refere-se àquilo que se aprende e ao conjunto de normas e atitudes necessárias para que se possa verificar uma boa e adequada aprendizagem. Este conceito, de origem, essencialmente, escolar, para "além de designar um ramo do conhecimento ou matéria de estudo, tem assumido, ao longo dos tempos, diferentes significações: punição, dor, instrumento de punição, (...) regra de conduta (...), obediência a essa regra".³⁴

Foucault define, de modo geral, a "disciplina" ou "disciplinas", como "técnicas para assegurar a ordenação das multiplicidades humanas".³⁵ Com o termo "disciplinas" o autor pretende exprimir a forma como cada instituição (a família ou a escola, por exemplo), fazendo uso do poder que detém face a cada sujeito que lhe está confiado, recorre a um conjunto de mecanismos afim de o tornar "obediente". O processo usado para conseguir essa "obediência", por parte do sujeito, é a disciplina.³⁶ Cada sujeito é "normalizado" a partir da constante e incessante vigilância e correcção que sobre si recai.

Foucault considera, ainda, que o poder da disciplina reside, sobretudo, na função de adestrar. "A disciplina fabrica indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objectos e como instrumentos de seu exercício".³⁷

Enquanto Foucault aborda a questão da disciplina, em contexto escolar, a partir da noção de normalização, Durkheim, por sua vez, fá-lo a partir da noção de moral. Para Durkheim, a moral constitui-se num conjunto de regras definidas e específicas que determinam, de forma imperativa, a conduta. A disciplina transmite à vontade hábitos, impõe-lhe limites, e regulariza-a. Desta forma a disciplina é útil não apenas à sociedade, como meio indispensável sem o qual não poderia haver cooperação regular, mas também ao próprio indivíduo, porque é através dela que o Homem aprende a moderação.

Durkheim³⁸ defende que a disciplina é o mais importante elemento da moralidade, e que é na escola que a criança deve adquirir o necessário respeito pela

³³ Maurice David, et. al, *Temas de Psicopedagogia Escolar. O Professor e os Alunos*, Lisboa, Livros Horizonte, [s.d.], p. 78.

³⁴ Maria Teresa Estrela, *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*, 2.ª ed., Porto, Porto Editora, 1994, p.15.

³⁵ Michel Foucault, *Vigiar e Punir*, 21.ª ed., Petrópolis, Editora Vozes, 1999, p. 179.

³⁶ idem, *Les Mailles de Pouvoir*, in *Dits et Écrits*, vol. IV, Paris, Gallimard, 1994.

³⁷ idem, *Vigiar e Punir*, 21.ª ed., Petrópolis, Editora Vozes, 1999, p. 143.

³⁸ Émile Durkheim, *A Educação Moral*, Porto, Rés Editora, 1984, p. 251.

regra e aprende a cumprir o seu dever. A escola desempenha, desta forma, o importante papel de guardião da moral, já que é através da escola que a coesão social é assegurada.

A disciplina escolar pode, ainda, ser compreendida, segundo Everhart, "como parte de uma dinâmica progressiva criada pelos participantes na organização (alunos, professores e administradores), pela forma como eles vivem as suas vidas dentro da escola como uma organização social complexa".³⁹

O conceito de indisciplina, segundo Teresa Estrela, "relaciona-se intimamente com o de disciplina e tende normalmente a ser definido pela sua negação ou privação ou pela desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas",⁴⁰ e possibilita várias interpretações.

Segundo Ana Carita e Graça Fernandes a indisciplina caracteriza-se "por comportamentos não coincidentes com as regras consideradas necessárias ao eficaz desenvolvimento de situações escolares," essas regras são definidas "pela própria instituição e também pelo professor que «nas suas aulas», usa frequentemente o poder de exigir os comportamentos e atitudes necessários ao seu desempenho profissional e de determinar quais deles podem ser qualificados de indisciplinados".⁴¹

João Amado⁴² considera que o conceito de indisciplina pode ser abordado enquanto desvio à moral social, como resistência à ordem social estabelecida, como sintoma de patologia, como conflito organizacional ou como desvio à tarefa e perturbação da aula.

Foucault, por sua vez, considera que a indisciplina é tudo aquilo que pertence à penalidade disciplinar e que é "a inobservância, tudo o que está inadequado à regra, tudo o que se afasta dela, os desvios".⁴³

Para Ivo Domingues a indisciplina é "um construto social" uma vez que "depende das definições sociais atribuídas em situação de acção social concreta".⁴⁴ A indisciplina ocorre num dado tempo e espaço e é relativa a uma determinada situação.

J. Santo aponta quatro teorias explicativas da indisciplina:

"Uma perspectiva individualista-defectológica, que considera o comportamento indisciplinado como uma patologia individual; uma perspectiva sociológica, que considera que a indisciplina se deve à influência de variáveis sociais; uma

³⁹ Everhart, Robert B., "Understanding Student Disruption and Classroom Control", *Harvard Education Review*, vol. 57, n.º 1, 1987, p. 78.

⁴⁰ Maria Teresa Estrela, *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*, 2.ª ed., Porto, Porto Editora, 1994, p. 15.

⁴¹ Ana Carita e Graça Fernandes, "Estratégias de Resolução de Conflitos na Sala de Aula – do Castigo à Cooperação", *Educação e Sociedade*, n.º 10, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, Dezembro de 1995, p. 33.

⁴² João S. Amado, *A Indisciplina numa Escola Secundária*, Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 1989.

⁴³ Michel Foucault, *Vigiar e Punir*, 21.ª ed., Petrópolis, Editora Vozes, 1999, p. 149.

⁴⁴ Ivo Domingues, *Controlo Disciplinar na Escola: Processos e Práticas*, 1.ª ed., Lisboa, Texto Editora, 1995, p. 13.

perspectiva comportamental, que considera o comportamento indisciplinado como aprendido; e uma perspectiva de gestão, que considera o comportamento indisciplinado em função da organização criada pelo professor na aula e realça a acção do próprio professor na criação de condições para a existência ou não da indisciplina".⁴⁵

Podemos concluir que um aluno indisciplinado é, por norma, alguém que não respeita as regras estabelecidas dentro do seu grupo, perturbando o normal funcionamento da aula, e que possui um comportamento desviante em relação a uma norma explícita ou implicitamente sancionada, quer em termos escolares quer sociais.

A definição de um acto como indisciplinado está dependente de factores sociais e psicossociais, uma vez que depende da situação social concreta em que ocorre, do estado psicológico do professor no momento em que ocorre, da visibilidade social e das implicações que acarreta para a autoridade do professor, da identidade social do aluno e do tipo de relacionamento pedagógico que existe entre professor/alunos.

Gnagey,⁴⁶ por exemplo, considera actos indisciplinados todas as acções indesejadas que ocorrem em contexto de sala de aula e que perturbam o normal funcionamento desta.

A concepção de indisciplina, do ponto de vista do professor, é muito variável porque depende da forma como ele encara a sua actuação na sala de aula, do tipo de formação que recebeu, da sua experiência e, sobretudo, do seu posicionamento frente à escola e às questões sociais.

A disciplina/indisciplina constituem, assim, um "fenómeno sócio-organizacional e psicossocial"⁴⁷ e são o resultado de factores estruturais (escolaridade obrigatória, turmas numerosas, currículos escolares e autoridade do professor), de factores sociais (poderes e subculturas dos professores/alunos, representações sociais) e de factores pessoais (objectivos pessoais, formas e estratégias de ensino/aprendizagem).

O que desencadeará, no contexto escolar português, de forma mais acentuada, este fenómeno tão complexo?

A indisciplina escolar é um problema bastante complexo com raízes espalhadas pelos mais diversos campos sociais, como referem Curwin e Mendler "los problemas de disciplina não se producen en el vacío, son parte del sistema social en su totalidad"⁴⁸, resulta, segundo vários investigadores, da interacção de cinco contextos:

⁴⁵ J. A. E. Santo, *Relação Entre Representações e Comportamentos Indisciplinados em Alunos dos Sétimo e Nono Anos de Escolaridade*, Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 1994.

⁴⁶ W. J. Gnagey, *Motivating Classroom Discipline*, New York, Macmillan Publishing Co, 1981.

⁴⁷ Ivo Domingues, *Controlo Disciplinar na Escola: Processos e Práticas*, 1ª ed., Lisboa, Texto Editora, 1995, p. 7.

⁴⁸ R. L. Curwin e A. N. Mendler, *La Disciplina en Clase. Organización del Centro y del Aula*, Madrid, Narcea, S. A., De Ediciones, 1987, p. 18.

- da família em que os alunos são socializados, e onde adquirem os modelos de comportamento que posteriormente exteriorizam nas aulas. É aí que os alunos são confrontados com a pobreza, com a violência doméstica, o alcoolismo, a droga, o desemprego, a ausência de valores, a permissividade, ou com o disfuncionamento e desagregação do agregado familiar. Cada vez mais a família se demite da sua função socializadora e preconiza valores antagónicos aos valores da escola.

- da sociedade em que estão inseridos. Por um lado, a sociedade tem vindo, progressivamente, a desresponsabilizar-se da questão da educação, reportando para a escola deveres e competências que, tradicionalmente, eram partilhados por várias instituições. Por outro, os valores da sociedade, em geral, e da comunidade local onde a escola se insere estão muitas vezes longe de serem os mais favorecedores do trabalho e da aprendizagem, já que apelam ao relativismo dos valores, à valorização de atitudes, de consumismo, e de facilitismo.

Os interesses, os valores e vivências de classe, divergentes e opostas, o racismo, o desemprego, a pobreza, e a xenofobia, são, igualmente, factores de ordem social e política potenciadores de comportamentos indisciplinados.

- dos media com que ocupam grande parte dos seus tempos livres, e através dos quais têm acesso a todo o tipo de violência e de comportamentos atípicos.

- das inter-relações que estabelecem com o professor. Os professores podem desencadear o fenómeno da indisciplina quando não conseguem motivar os seus alunos, quando não se encontram preparados para liderem com situações de conflito, quando tratam os alunos de forma agressiva estigmatizando-os e rotulando-os, quando não estabelecem, com eles, relações interpessoais baseadas no respeito mútuo, na honestidade, na reciprocidade, na tolerância e na solidariedade, ou quando possuem valores, estilos de autoridade e expectativas negativas relativamente aos alunos. As relações estabelecidas no interior da sala de aula são cada vez mais superficiais e desprovidas de afectividade, procurando-se, incessantemente, o poder, e estimulando-se o individualismo.

- da escola em que são instruídos/educados. O contributo da escola, enquanto instituição, para a questão da indisciplina reside no facto de não ter um papel integrador dos alunos, muitos dos que por ali passam, por vezes, nem sequer chegam a perceber quais são os valores da escola e quais as suas regras de funcionamento.

Por outro lado, as escolas não estão devidamente preparadas para enfrentar a complexidade dos problemas actuais. A crescente participação de alunos, pais, entidades públicas e privadas nas decisões tomadas nas escolas, tornou-se um foco de conflitos que, frequentemente, acabam por gerar climas propícios à irrupção de fenómenos de indisciplina.

As escolas sobrelotadas, os espaços, os horários, os elevados índices de insucesso escolar, provocam, igualmente, conflitos e desequilíbrios que se vão manifestar, necessariamente, no quotidiano escolar e, consequentemente, em contexto de sala de aula.

Os próprios conteúdos dos programas escolares, afastados que estão da realidade vivenciada pelos alunos e com temas desmotivantes, são potenciadores de situações de indisciplina.

O facto de as escolas serem frequentadas por populações escolares muito heterogéneas, contando no seu seio com um crescente número de alunos que provêm de grupos sociais onde subsistem, frequentemente, graves problemas de integração social (diversos grupos multiculturais) e de meios economicamente degradados propicia, de igual modo, a indisciplina.

Existem, nas nossas escolas, vários níveis de indisciplina. João Amado distingue três níveis: o primeiro nível, que designa de "desvios às regras da produção", engloba "todos aqueles incidentes a que é imputado um carácter disruptivo, em virtude da perturbação que causam ao bom funcionamento da aula"; o segundo "dos conflitos inter-pares", abrange "os incidentes que traduzem, essencialmente, um disfuncionamento das relações formais e informais entre os alunos, podendo manifestar-se em comportamentos de alguma agressividade e violência", como a extorsão, a violência física ou verbal, a intimidação sexual, o roubo ou o vandalismo, e pode atingir "contornos e gravidade de actos delinquentes, do foro legal;" o terceiro nível, "dos conflitos da relação professor/aluno", é constituído por "comportamentos que, de algum modo, põem em causa a autoridade e o estatuto do professor" como sejam os insultos, as obscenidades, a desobediência, a contestação afrontosa, ou a réplica desabrida aquando das chamadas de atenção ou da aplicação de castigos, abrangendo, igualmente, "a manifestação de alguma agressividade e violência contra docentes", ou mesmo sobre outros funcionários da escola, e o "vandalismo contra a propriedade dos mesmos e da escola."⁴⁹

Por último, este fenómeno que atravessa todo o processo educativo e constitui um entrave no processo pedagógico, comprometendo as aprendizagens e socialização dos alunos, afecta, ainda, de forma significativa, a estabilidade emocional e o desempenho profissional dos docentes.

É um dado adquirido que a indisciplina ou a necessidade de disciplinação dos alunos, sobretudo, em contexto de sala de aula, se tornou numa fonte de stress docente afectando de forma irreversível a auto-estima dos professores.

⁴⁹ João Amado, "Compreender e Construir a (In)Disciplina: A Complexidade do Problema," in Daniel Sampaio, et. al., *Indisciplina e Violência na Escola*, n.º 3, Lisboa, Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade, 2001, pp. 41-42.

Verificando-se que o exercício permanente de funções de natureza disciplinar provoca no professor sentimentos de inoperância, e um significativo desgaste físico e psicológico, ao mesmo tempo que produz efeitos negativos no que se refere ao aproveitamento escolar e socialização dos alunos.

1.3. O PODER E A AUTORIDADE DO PROFESSOR

Os fenómenos de (in)disciplina em contexto de sala de aula, aspectos relevantes da relação pedagógica, ligam-se directamente à autoridade do professor, a qual, segundo Kerschensteiner, é, para a educação, condição *sine qua non*.

A escola, à semelhança da sociedade, é constituída por um conjunto de pessoas organizadas (intervenientes directos e indirectos do processo pedagógico: professores, alunos, auxiliares da acção educativa, pais, directores), e só funciona desde que exista ordem, e para que esta ordem exista é necessário autoridade, para a impor, e disciplina, para a aceitar. Para que se possa impor a ordem, a autoridade carece de poder e a disciplina de obediência, daí comumente se definir autoridade como "o poder/direito de mandar".

O poder exercido no interior da escola é um dos muitos poderes dispersos pela sociedade, aqueles a que Michel Foucault chama de "micropoderes". Todos estes "micropoderes", exercidos no interior de unidades sociais artificiais que se constituem a fim de alcançar objectivos específicos, como é, por exemplo, o caso da escola, tal como o poder do Estado, "são poder, quer dizer, uma certa capacidade de obrigar, de forçar (...) o comportamento de indivíduos e grupos".⁵⁰

Estes micropoderes submetem a um indivíduo ou a um grupo outros indivíduos ou outros grupos, fazem as normas e exercem-se, às vezes, pelo uso da violência simbólica.

Foucault considera que as relações de poder, que se estabelecem nas diferentes instituições dispersas pela sociedade, não podem ser analisadas com base numa teoria geral e globalizante. Segundo ele, é necessário que essas relações se orientem por um método analítico de poder, que considere a sua mecânica local em espaços e discursos específicos e em contextos históricos determinados.

O poder, para Foucault, não existe enquanto algo homogéneo, o que existe são relações de poder ou práticas que se dispersam por todo o corpo social, ou seja, para ele o poder é encarado como uma relação de forças.

⁵⁰ F. Stím, *Violência e Poder*, Lisboa, Ed. Inquérito, 1978, pp. 51-52.

De acordo com este conceito o poder

"Não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem e lhe são submetidos. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como riqueza ou bem."⁵¹

Desta forma, e seguindo a perspectiva foucaultiana, o poder não está associado a um conjunto de instituições ou aparelhos que garantam a sujeição dos indivíduos, mas, pelo contrário, atravessa, de forma dispersa, toda a estrutura social, apresentando-se como uma prática social, e funcionando, assim, como um mecanismo social que não está situado num determinado lugar ou encaixado em circunstâncias particulares.

A partir das análises genealógicas do poder e das pesquisas que efectua a propósito do aparecimento da instituição carcerária, por exemplo, na obra *Vigiar e Punir*, Foucault verifica que as instituições não podem servir de base para explicar a normalização de um sistema geral de dominação exercida por um elemento ou por um grupo sobre o outro, como era defendido pelo movimento marxista. O autor defende, partindo desse entendimento, que existem várias formas de exercer o poder, diferentes da perspectiva macro, e em que o Estado, as instituições ou as estruturas sócio-económicas são o aspecto central da investigação sobre o poder.

Assim, o poder deve ser compreendido, segundo este autor, como a pluralidade de correlações de força que se manifestam nas suas formas locais articuladas de diferentes formas, e que são imprescindíveis, inclusivamente, à sustentação das estruturas e das instituições na sua dimensão macropolítica ou macroeconómica, ou seja, "o poder está em toda a parte, não porque engloba tudo e sim porque provém de todos os lugares (...). O poder não é uma instituição nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada."⁵²

Este tipo de poder intervém atingindo a realidade mais concreta dos indivíduos, o seu próprio corpo. Este nível de manipulação do poder permite um controlo minucioso do corpo, dos gestos, dos comportamentos, dos hábitos, das atitudes, dos discursos dos indivíduos sobre quem recaem, inserindo-se na vida quotidiana desses mesmos indivíduos e dando origem a estratégias que permanecem, intrinsecamente, no corpo social, caracterizando-se desta forma como um subpoder ou micropoder.

⁵¹ Michel Foucault, *Microfísica do Poder*, 10ª ed., Rio de Janeiro, Graal, 1992, p. 183.

⁵² idem, *História da Sexualidade I: a Vontade de Saber*, 11ª ed., Rio de Janeiro, Graal, 1993, p. 89.

Foucault não estabelece como ponto de partida o Estado e os seus aparelhos como o órgão central e único do poder, porque considera que o Estado não é o órgão predominante da manifestação do poder. Segundo ele, o Estado não se configura como o ponto inicial e fulcral que está na origem de todo o tipo de poder social, e do qual, necessariamente, se deveria partir para se poder explicar a constituição dos saberes nas sociedades capitalistas. Foi, frequentemente, fora dos limites do Estado que se instituíram as relações de poder, que, com tecnologias específicas e relativamente autónomas, foram apropriadas e utilizadas por formas mais gerais de dominação concentradas no aparelho estatal.

Para Foucault qualquer agrupamento humano será sempre atravessado por relações de poder uma vez que as relações inerentes que se estabelecem na vida social pressupõem manifestações desse tipo de poder.

Desta forma, o Estado deixa de ser o centro único e preponderante das relações de poder, já que se deve partir das especificidades dos poderes, analisá-los, uma vez que possuem uma metodologia específica, e tentar perceber como esses micropoderes se relacionam com o nível mais geral do poder constituído pelo aparelho estatal.

O poder não deve ser entendido como essencialmente emanado de um órgão central e absoluto como o Estado. Deve entender-se a nova dinâmica das relações de poder tendo como pressuposto a ideia de que existem inúmeros focos de poder que permeiam todo o corpo social. O Estado, a família ou a escola, por exemplo, são locais que constituem micro-espacos institucionais onde as relações de poder se manifestam. Os poderes manifestam-se em variados níveis, com certa autonomia e em pontos diferentes da rede social, ou seja, os micropoderes existem integrados ou não no Estado.

A perspectiva foucaultiana defende que não existe uma teoria geral do poder que se aplique a todas as formas de dominação numa sociedade ou em qualquer circunstância.

Etzioni, por sua vez, define o poder como "a capacidade de um indivíduo para induzir ou influenciar outro a seguir suas directrizes,"⁵³ permitindo, ao professor (ser superior dentro da relação pedagógica) controlar os seus alunos (subordinados) através da obediência destes.

Segundo este autor existem três meios fundamentais de controlo: os físicos, os materiais e os simbólicos.

O poder coercitivo caracteriza-se pelo controlo baseado na ameaça ou mesmo na aplicação de sanções físicas, como a imposição de castigo, a restrição/inibição de

⁵³ A. Etzioni, *Análise Comparativa das Organizações Complexas*, Rio de Janeiro, Zahar, 1974, p. 32.

movimentos e a não satisfação das necessidades básicas através do uso da força. O poder remunerativo ou material pela atribuição de recompensas monetárias ou de outros meios materiais, e o poder normativo pela distribuição e manipulação de recompensas simbólicas.

Para Etzioni o poder é uma forma de controlo social, uma vez que não existe por parte dos intervenientes um consentimento espontâneo

Shipman⁵⁴, utilizando a tipologia de Etzioni, considera a escola como uma organização de carácter normativo-coercitivo. A escola aproxima-se de um modelo de organização normativa quando realiza uma "socialização perfeita" através da "interiorização das normas por parte dos alunos", predominando, assim, a utilização do poder normativo, pois os alunos partilham os valores da escola e a aceitação das suas normas, e aproxima-se de um modelo de organização coercitiva sempre que os interesses forem divergentes e o eventual desacordo entre meios e fins se traduzir, por parte dos alunos, numa clara recusa de aceitação das normas, verificando-se a utilização do poder coercitivo sempre que os alunos não aceitem a utilização dos estímulos e prémios simbólicos por parte do professor, não lhe reconheçam capacidade de influência ou prestígio pessoal.

Todas as escolas asseguram a submissão dos alunos ao combinarem o poder normativo e o poder coercitivo.

O conceito de poder, "capacidade de um indivíduo para induzir ou influenciar outro a seguir as suas directrizes",⁵⁵ e de autoridade, "forma de poder que envolve a aceitação, por parte daqueles a quem se dirige, de um sistema normativo ou de valores que regula o comportamento",⁵⁶ no processo pedagógico, estão intrinsecamente relacionados.

Na escola, o poder do professor verifica-se sempre que, na relação interpessoal que estabelece com os alunos, consegue impor a sua vontade, mesmo contra a resistência daqueles, ou seja, sempre que consegue impor aos alunos um determinado comportamento e forma de estar.

Wadd⁵⁷ considera que o poder do professor assenta, essencialmente, em quatro aspectos: no carisma, habilidade que o professor deve possuir para atrair e influenciar os alunos com a sua personalidade; no domínio, capacidade para controlar uma situação; no poder intelectual, conhecimento e domínio de uma matéria; e no poder dos recursos, habilidade para organizar todos os aspectos das actividades dos alunos.

⁵⁴ M. D. Shipman, *Sociología Escolar*, Madrid, Morata, 1973.

⁵⁵ A. Etzioni, *ibidem*, p. 32.

⁵⁶ L. Cohen e L. Manion, *A Guide Teaching Practice*, London, Methuen, 1979. p. 175.

⁵⁷ Wadd (1973), citado por L. Cohen e L. Manion, *A Guide Teaching Practice*, London, Methuen, 1979.

French e Raven⁵⁸ destacam, em contexto de sala de aula, cinco categorias ou tipos de poder do professor: o poder do cargo (legítimo ou institucional) que permite ao professor determinar, entre outros aspectos, os métodos de estudo, as regras de trabalho e de comportamento dentro e fora da sala de aula; o poder de coerção que permite ao professor punir ou restringir a liberdade dos alunos; o poder de especialista, que se verifica quando os alunos reconhecem e valorizam o saber e o conhecimento do professor mais aprofundado num determinado domínio ou em determinadas áreas; o poder de recompensa, que se baseia na utilização de estímulos positivos; e o poder referente que ocorre quando o aluno se identifica com o professor. Estes dois últimos poderes possibilitam ao aluno retirar satisfação da relação pedagógica e constituem uma fonte de poder extremamente importante, sobretudo, nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Formosinho⁵⁹ propõe, como forma de abarcar todas as situações prováveis nos diferentes contextos educativos, uma classificação do poder do professor baseada em seis tipos ou categorias de poder: o poder físico ou físico-autoritativo que dá a possibilidade aos professores de utilizarem o castigo corporal como forma de acção disciplinar; o poder material ou remunerativo, à excepção de bolsas de estudo ou de estímulos monetários concedidos aos alunos, este "não é um poder exercido pelo professor, mas sobre o professor", uma vez que este se encontra vinculado à escola por um contrato de cariz, essencialmente, monetário; o poder normativo que se verifica sempre que o professor exerce influência sobre os alunos fazendo apelo às normas e valores; o poder cognoscitivo que é o poder que o professor detém enquanto transmissor de conhecimentos, este tipo de poder permite ao professor a possibilidade de exercer influência sobre os seus alunos pelo facto de dominar conhecimentos e possuir experiências que eles não têm; o poder pessoal que se baseia nas "características afectivas, temperamentais e de personalidade" do professor, as quais são, igualmente, usadas como forma de influenciar os alunos; e o poder autoritativo ou autoridade que decorre do facto do professor estar oficial e legalmente legitimado para exercer a sua actividade numa organização formal que é a escola. O poder autoritativo, embora confira ao professor uma superioridade formal, nem sempre é suficiente para manter uma relação educativa eficaz, uma vez que é necessário que os alunos reconheçam o professor como autoridade e como alguém que deve ser obedecido.

⁵⁸ J. French, B. R., "As Bases do Poder Social," in D. Cartwright e A. Zander (orgs.), *Dinâmica de Grupo: Pesquisa e Teoria*, S. Paulo, EPU/EDUSP, 1975, pp. 758-779.

⁵⁹ J. Formosinho, "As Bases do Poder do Professor", *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XIV, pp. 301-328.

A dimensão do poder do professor depende directamente da diversidade das bases em que se apoia e da relação que se estabelece entre as bases do seu poder e as finalidades do sistema em que exerce a sua actividade.

A autoridade é, segundo Cabral,⁶⁰ a capacidade de alguém influir noutro que lhe reconhece alguma superioridade, seja porque essa pessoa desempenha um cargo que lhe dá um determinado estatuto na hierarquia social, seja pelas suas qualidades próprias, como é o caso da autoridade pessoal.

A autoridade engloba-se, assim, num quadro mais amplo, o da influência social, que se verifica sempre que as acções de uma determinada pessoa condicionam as acções de outra⁶¹, ao mesmo tempo que se torna o referente do comportamento da pessoa cujas acções condicionou. De um modo geral, a autoridade é a representante da ordem, quer quando reside no poder, quer na superioridade moral ou factual.

Em *linguagem* pedagógica o conceito de autoridade designa a *superioridade* do professor perante o aluno.

Na prática pedagógica, a autoridade do professor, pode exercer-se através do poder de se fazer obedecer, de impor a sua vontade, de exigir e de mandar, ou através da acção ou influência que emana, naturalmente, da sua personalidade, da sua superioridade, do seu ascendente, da sua competência ou do seu prestígio, as quais suscitam, no aluno, o reconhecimento, o respeito, a adesão, a crença, a simpatia e a admiração.

A autoridade é nefasta e não produz efeito, sempre que é exercida como um poder ou uma coerção imposta aos alunos em virtude do poder formal de que o professor está investido pela sociedade, uma vez que a coerção não educa, porque é exterior ao indivíduo que a sofre.

A autoridade intervém na relação pedagógica sob diversas formas, segundo características pessoais do professor que se adaptam às circunstâncias ou de acordo com uma concepção antecipadamente definida. Assim, a autoridade pode exercer-se de acordo com as intenções precisas do professor e mudar de natureza segundo a intenção deste, pode beneficiar duma habilidade pedagógica que conduz, praticamente, o aluno para as finalidades visadas ou pode pôr em prática todos os recursos do professor e do aluno, a fim de o fazer atingir fins estabelecidos de comum acordo.

Na sala de aula a autoridade do professor deriva das suas competências científicas e pedagógicas, da sua personalidade e do funcionamento de um sistema

⁶⁰ R. Cabral, "Autoridade," *Enciclopédia Luso Brasileira de Cultura*, Lisboa, Verbo, 1992.

⁶¹ L. Garcia-Marques, "Influência Social," in J. Vala e M. B. Monteiro (coord.), *Psicologia Social*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

normativo interpessoal, assentando no reconhecimento da ascendência do professor pelo seu prestígio, pelo seu saber-fazer, ou pela sua personalidade.

O controlo do comportamento do aluno por parte do professor resulta da combinação do poder emanado da sua personalidade, das suas qualidades, da autoridade derivada do seu estatuto, e do estabelecimento do sistema de regras que funcionam na escola e na sala de aula.⁶²

Segundo Gotzens⁶³ as diversas etapas do desenvolvimento educativo de um aluno estruturam-se no princípio da autoridade, e é dentro desse princípio, nas suas várias formas e funções, que o aluno evolui da dependência à independência individual e social e da heterogeneidade à autonomia.

A autoridade é frequentemente confundida com poder, pois os dois conceitos estão intrinsecamente ligados.

Enquanto que o poder poderá ser exercido directamente (através da coerção), ser aceite (autoridade), ou exercido sem que aqueles sobre os quais se exerce se apercebam (manipulação) e, segundo De Peretti, está ligado a imposições directas, dentro ou fora do grupo, a autoridade "existe na medida em que se mantêm dentro do grupo (...) a coesão e a produção, a clareza dos objectivos ou a aceitação dos meios de acção, a adaptação dos métodos de trabalho, a aceitação dos papéis respectivos e da rede de comunicações, a oportunidade das normas e das sanções."⁶⁴ A autoridade constitui, assim, uma forma de poder que envolve a aceitação por parte daqueles a quem se dirige.⁶⁵

O poder possui-se enquanto que a autoridade se adquire "nos domínios do espírito e do coração",⁶⁶ e se pode haver poder sem autoridade, a autoridade tem forçosamente que ter poder. Não se pode conceber a autoridade como o simples poder de fazer-se obedecer. Enquanto que o poder é de natureza física e inspira receio, a autoridade é "de natureza intelectual e moral, funda-se no respeito, sublima o poder."⁶⁷

Quando o professor entra na sala de aula dispõe de um poder físico, pela posição que ocupa em relação aos seus alunos, que, rapidamente, passa à autoridade intelectual e moral, quando se dá a passagem do receio ao respeito. Desta forma, a autoridade repousa num ascendente, sobre os alunos, que inspira o respeito e a

⁶² L. Cohen e L. Manion, *A Guide Teaching Practice*, London, Methuen, 1979.

⁶³ C. Gotzens, *La Discipline en la Escuela*, Madrid, Ediciones Piramide, S.A., 1986.

⁶⁴ André de Peretti, "Notas Sobre Educação e Autoridade," in A.R.I.P., *Pedagogia e Psicologia dos Grupos*, Lisboa, Livros Horizonte, BEP, [s.d.], p. 354.

⁶⁵ L. Cohen e L. Manion, *ibidem*.

⁶⁶ Maurice David, et. al, *Temas de Psicopedagogia Escolar. O professor e os Alunos*, Lisboa, Livros Horizonte, [s.d.], p. 60.

⁶⁷ *idem*, *ibidem*, p. 60.

obediência, numa relação espiritual devido a um reconhecimento da superioridade do professor.

A autoridade do professor advém muito mais do desenvolvimento das qualidades positivas da criança do que do recalçamento e da redução das disposições negativas e anárquicas. O professor terá tanto mais autoridade quanto melhor dirigir o corpo social, formado pela classe.

Longe vai o tempo em que nas nossas salas de aula predominava o estilo autoritário de liderança, o qual se caracterizava pela imposição de processos de decisão tomados unilateralmente pelo professor, uma vez que era ele que detinha o estatuto e o poder para o fazer, esperando a obediência cega e pacífica por parte dos alunos que lhe estavam subordinados. O professor para além de ser o líder de toda a prática pedagógica era o único a ter conhecimento do plano de conjunto, impondo ao grupo (turma) tarefas fraccionadas, e não favorecendo as relações interpessoais entre os membros do grupo (turma), uma vez que a comunicação verbal se centrava exclusivamente no professor e do professor para o aluno.

Neste estilo de liderança autoritária os alunos não reconheciam a superioridade do professor, porque na maior parte dos casos o autoritarismo do professor resultava do abuso do poder.

Com a Escola Nova centrou-se a atenção nas necessidades e interesses da criança, ao mesmo tempo que a autoridade do professor deveria residir, sobretudo, no conhecimento científico que detém do desenvolvimento da criança e na capacidade de organizar os recursos e o meio, de forma a possibilitarem a melhor aprendizagem.

Actualmente, deixámos de ter um estilo de liderança autoritária para passarmos para um estilo de liderança mais democrático e permissivo, evitando, contudo, a anarquia e a desordem, embora a estrutura da escola ainda favoreça o estilo de liderança autoritário, uma vez que os professores têm de cumprir um programa que lhes é imposto e que, por sua vez, têm de impor aos alunos.

Verifica-se actualmente, que, apesar da utilização de algumas técnicas modernas, a prática pedagógica ainda continua, na maior parte das nossas escolas, a ser tradicional, com o professor a ser o seu único organizador, centrando em si a comunicação verbal, a qual continua a dominar e a subordinar as funções relacionais. A estrutura da sala de aula tradicional, com todas as carteiras viradas para a secretária do professor, favorece este tipo de comunicação. No entanto, na relação interpessoal e educativa dentro da aula, o professor tem margem para decidir qual o estilo de liderança que deve usar. Esta escolha é feita em função da sua personalidade e também do contexto, do momento e do processo educacional em curso.

Actualmente a autoridade do professor, na sala de aula, deriva não apenas das suas competências científicas e pedagógicas e da sua personalidade mas, também, do funcionamento de um sistema normativo interpessoal. O papel do professor deixou de ser "essencialmente o de transmissor do saber e o guardião dos valores tradicionais",⁶⁸ e onde "o aluno devia ser o receptor humilde e obediente, dado o seu estatuto de inferioridade etária e cultural",⁶⁹ para "se tornar o organizador da aprendizagem e o estimulador do desenvolvimento cognitivo e sócio-afectivo do aluno".⁷⁰

Apesar de as novas correntes pedagógicas tentarem esvaziar o poder do professor, colocando o aluno como centro do processo e o professor como auxiliar ou facilitador do processo ensino/aprendizagem, a prática quotidiana das nossas escolas de 1.º Ciclo mostra, porém, que tal intenção não vingou. Pode ter diminuído a prepotência de alguns mestres e certamente diminuiu a acção de todos, mas não esvaziou o poder do professor, devido, sem dúvida alguma, à surda e calada resistência dele, que se agarrou a essa autoridade conferida pelo saber como tábua de salvação e forma de afirmação.

1.3. A DISCIPLINA NA ESCOLA TRADICIONAL/ESCOLA NOVA

Ao longo da História da Educação diversas correntes pedagógicas têm defendido diferentes concepções de sujeito, de socialização e de acção educativa, adoptando posições muitas vezes ambivalentes e polémicas no que se refere à legitimidade da autoridade do educador, à inserção da disciplina na formação do sujeito e à interpretação do fenómeno de indisciplina.

A disciplina é o ponto fulcral de toda a educação. Ela era o eixo da Escola Tradicional e é, também, o da Escola Nova. No entanto, o conceito de disciplina e os meios de a atingir diferem bastante de uma escola para a outra.

- A Escola Tradicional, modelo de escola inspirado nas organizações militares e fabris, desenvolveu-se ao longo do século XIX, mas subsiste, ainda, actualmente, sobretudo, ao nível das práticas pedagógicas quotidianas, em muitas das nossas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este modelo organizativo de escola, com uma estrutura de tipo linear, vertical e normativa, caracterizava-se pela importância que atribuía à ordem externa e à

⁶⁸ Maria Teresa Estrela, *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*, 2.ª ed., Porto, Porto Editora, 1994, p.34.

⁶⁹ idem, ibidem, p. 34.

⁷⁰ idem, ibidem, p. 35.

disciplina normativa. Aqui a autoridade não era questionada nem discutidas as decisões do professor, que se afirmava, sobretudo, pelo autoritarismo, e tinha como principal função e preocupação a aplicação dos programas e das ordens emanadas pelo Estado.

Era um modelo de escola que centrava as suas preocupações na vontade dos alunos, na memória destes para reter as ordens, normas e recomendações, na disciplina, na obediência e no espírito de trabalho. A instrução tendia a ser magistral e a cultura era transmitida de modo compulsivo.

A relação professor/aluno baseava-se numa relação de superioridade, em que o adulto, ser superior, ensina o aluno, ser inferior, e este aprende mediante a instrução e num clima fortemente disciplinado, que se caracterizava pela ordem, silêncio, atenção e obediência em relação aos valores vigentes.

O clima de aula era "caracterizado pela rapidez, quietude, e criação de um grande grupo de estudantes dóceis que participavam na aula como meros receptores. Desenvolvia-se pouco a iniciativa individual e a capacidade crítica."⁷¹

O aluno, criatura a quem cumpre fazer aprender certos mecanismos, adquirir certos conhecimentos e que importa submeter a certas regras, quer seja submisso ou insubmisso, é alguém sobre quem deve recair determinada pressão para que seja "domado" e constrangido, devendo ser mantido sob temor, de modo a impedi-lo de fazer o mal, de o obrigar a estar em ordem, e de se obter dele obediência, atenção e esforço.

A Escola Tradicional considerava um aluno disciplinado aquele que cumpria integralmente as ordens do professor, que ocupava, prontamente, o lugar que lhe era indicado na respectiva carteira e aí permanecia sossegado e imóvel, cumprindo alguma tarefa ou aguardando que lhe impusessem, que perante uma dúvida não interrogava o seu professor ou os seus colegas nem ousava levantar-se para não perturbar o silêncio existente na sala de aula, conformando-se, sistematicamente, com as suas dúvidas, que não manifestava a sua própria opinião concordando sempre com as afirmações do seu professor, não tinha qualquer tipo de iniciativa uma vez que estas não lhe eram permitidas, e que suportava todas as contrariedades com medo de exacerbar o seu professor. Os alunos eram, assim, forçados a concordar com as afirmações do professor, sem que pudessem expor qualquer opinião pessoal.

A criança disciplinada era como "um exemplo vivo de passividade, falha de movimentos, de iniciativa, de qualquer acção, que durante todo o dia se conservava

⁷¹ Ana Cristina Marques da Costa, "A Disciplina", *O Professor*, n.º 106, Lisboa, Abril, 1988, p. 4.

muda, silenciosa, paralisada, numa imobilidade confrangedora.⁷² Para alcançar esta forma de comportamento "padrão", o professor retirava ao aluno "toda a liberdade, cortava-lhe todas as iniciativas, recalrava-lhe todas as manifestações das suas tendências, numa negação absoluta dos mais elementares princípios pedagógicos e psicológicos."⁷³

A educação começava pela sujeição do aluno e, na maioria parte das vezes, pela coerção violenta. As palmatórias, as réguas e as varas eram os atributos ordinários da disciplina sempre que o aluno transgredisse as regras imperiosamente estabelecidas.

A disciplina consistia na sujeição total dos alunos às ordens do professor, e no silêncio escolar imposto, pelo receio de incorrer em castigo. Era "repressiva que privava a criança da sua natural expansão,"⁷⁴ e não deixava, por isso, ao professor ensejo de "conhecer bem os seus alunos, para lhes aproveitar as qualidades e corrigir os defeitos."⁷⁵ Baseava-se na coerção, o primeiro meio a que o professor recorria para impor a sua autoridade. Era fonte de hipocrisia e de revolta porque a criança embora, exteriormente, se demonstrasse submissa pelo receio dos castigos, mas, interiormente, dissimulava propósitos de vingança, que mais cedo ou mais tarde se manifestavam. Era uma disciplina passageira, que desaparecia com o professor.

"Uma vez, um colega meu, atirou com o tinteiro à professora. Acho que se lhe tivesse atirado com a carteira ainda tinha sido pouco!" (...) "Mas na primeira classe ainda tive um professor pior: era só arrear, sem saber porquê nem ver por onde. Deixava os miúdos num 8; era tão estúpido, tão mau, que chegámos a odiá-lo. Um dia, depois da escola, ele estava cá em baixo, encostado à muralha do Castelo; nós, lá em cima, magicávamos mandar-lhe com um pedregulho a cima, para o esborrachar. Mas isto era mesmo para valer! Nós sabíamos que um matacão daqueles, a rebolar daquela altura, era mesmo para matar, e se ele se safasse do primeiro não se safava dos seguintes. Ainda hoje, quando penso nisso, fico sem saber como nos contivemos, tal era a raiva que lhe tínhamos."⁷⁶

"Efectivamente, não tardou a chamar-me ao quadro para uma fição de aritmética durante a qual me foi premiando com umas reguadas nas nádegas e nas costas. Vingui-me do professor ferindo-o numa canela, num golpe magistral, com uma chancada."⁷⁷

⁷² Irene dos Santos Baptista, "Disciplina Escolar", *A Escola Nova*, Ano 1, n.º 2, Faro, 9 de Fevereiro de 1950, p. 1, [coln. 3].

⁷³ idem, ibidem, p. 1.

⁷⁴ Craveirinha, "A Disciplina Escolar", *A Escola Nova*, n.º 35, Faro, 7 de Maio de 1953, p. 4, [coln. 2].

⁷⁵ idem, ibidem, p. 4.

⁷⁶ Filomena Beja, *Vamos Falar de Escolas*, Lisboa, Direcção - Geral das Construções Escolares/ Ministério das Obras Públicas, 1979, p. 28.

⁷⁷ Flávio Capuleto, *A Vida de um Escritor - (Autobiografia)*, Cucujães, Edição do Autor, 1977, p. 41.

Esta disciplina rigorosa levava a criança ao automatismo, não podendo dar largas à sua natural expansão. Sem saber como nem porquê, fazia, sem réplica ou contestação, tudo aquilo que o professor ordenava, mesmo que contrariada, ou com sacrifício. Havia obediência mas não havia disciplina, havia hipocrisia, e não obediência voluntária.

A Escola Tradicional caracterizava-se, assim, por um regime autoritário, onde a disciplina era imposta como regra inflexível a seguir. O aluno, para não incorrer no desagrado do professor, tudo suportava com verdadeiro estoicismo, caso contrário sujeitava-se a ser espancado por aquele que se lhe impunha fazendo uso duma autoridade que provinha menos da sua idoneidade mental e moral do que da força que lhe emprestava qualquer instrumento de "tortura".

- A Escola Nova, modelo que surge no final do século XIX, procura mudar o rumo da educação tradicional, agressiva, intelectualista e livresca, dando-lhe sentido vivo e activo. Este modelo de escola aberta, descentralizada e crítica da sociedade, valoriza as interacções com o meio social e procura enriquecer as vivências do aluno incorporando no *curriculum* a cultura circundante. Preocupa-se, sobretudo, com a convivência, dando uma enorme importância à participação dos alunos na sala de aula, à auto-gestão e auto-responsabilidade.

O professor, espécie de dinamizador, parte do princípio de que o aluno é o centro da escola, o protagonista principal do processo de ensino aprendizagem, em torno do qual se desenvolvem os programas curriculares e a sua actividade profissional enquanto docente. O professor é o orientador do processo educativo. As relações sociais na escola regem-se pela actividade, vitalidade, liberdade, individualidade e colectividade, estreitamente relacionadas entre si.

Para a Escola Nova uma criança é disciplinada quando mostrava respeito pelo seu professor, pelos seus condiscípulos e por si própria; quando tem a preocupação de ser correcta em todos os seus procedimentos; quando toma iniciativas no intuito de ser útil à classe; quando não se priva de qualquer actividade que julgue útil; quando se preocupa em não prejudicar com essas actividades os condiscípulos; quando pede educadamente ao professor esclarecimentos que possam orientá-la e instruí-la nas suas dúvidas; quando lhe apresenta as suas opiniões e pontos de vista; ou quando envida todos os esforços para cumprir bem os seus deveres, sem abusar da liberdade que a escola lhe concede.

A Escola Nova defende que a disciplina deve ser natural e a espontânea manifestação da actividade infantil, condicionada sempre pela ordem e pelo respeito devidos à escola e à figura do professor. É disciplinada, segundo esta concepção, toda a escola em que o aluno, interessado nos seus trabalhos ou na exposição do

professor, naturalmente não sente necessidade de distrair a sua atenção com qualquer assunto fora da tarefa que está a realizar. A criança realiza as suas tarefas e os seus deveres, sem nunca deixar de ser ordenada, comedida e respeitosa nas suas relações com os condiscípulos.

A disciplina é agora sinónimo de respeito, amizade, correcção, interesse, com que decorrem as actividades escolares, sob responsabilidade dos alunos e orientação do professor, e de movimento. Disciplina e movimento passaram a ser elementos compatíveis dentro da sala de aula.

É uma disciplina educativa⁷⁸ que, concedendo liberdade de actividades, permite conhecer as tendências das crianças, para lhas corrigir sempre que for oportuno, e criar nos "homens de amanhã" hábitos apreciáveis numa sociedade civilizada. É, por isso, duradoira e mais eficaz. A criança disciplinada por educação, não poderá deixar de vir a ser um elemento de ordem pela vida fora.

Com os novos métodos pedagógicos a disciplina deixou de ser observada com o carácter rígido e falho de inteligência, típico da Escola Tradicional, e a criança deixou de ser encarada como uma máquina, para se tornar consciente dos seus actos. O professor conhecendo mais de perto as tendências e inclinações dos seus alunos, poderá exercer melhor a sua acção educadora no sentido de lhes indicar o rumo que, no futuro, hão-de seguir.

Existe agora como preocupação fundamental desenvolver a personalidade da criança levando-a ao conhecimento da responsabilidade das suas actividades. Para que isso se verifique o professor concede à criança a livre iniciativa, procurando incutir nela o amor ao trabalho, despertando-lhe interesse pelo que aprende e incutindo-lhe uma sólida formação moral, consistindo a disciplina, por sua vez, numa obediência espontânea do educando, no respeito e estima dos alunos pelo professor, pelos condiscípulos e por eles próprios. A criança, que já pode contrariar a opinião do professor sem receio de castigos, deixou de trabalhar instintivamente, acorrentada à palavra inabalável do professor, para proceder com ponderação e consciência, dentro duma justa liberdade de acção. Os trabalhos escolares decorrem num ambiente de raciocínio e inteligência, cabendo ao professor orientar o aluno e dirigi-lo nas suas actividades.

A Escola Nova procura criar uma disciplina educativa interna, em que o professor deve procurar conhecer psicologicamente os alunos para poder saber como deve orientar e aplicar essa disciplina. Será, portanto, a autoridade, a personalidade e a capacidade profissional do professor que inculcará no espírito dos seus alunos uma verdadeira disciplina activa, criadora, compreendida, consentida e nunca passiva ou

⁷⁸ Craveirinha, "A Disciplina Escolar," *A Escola Nova*, n.º 35, Faro, 7 de Maio de 1953, p. 4, [coln. 2].

externa como era a disciplina antiga. Defende que se a criança realizar com prazer as suas actividades escolares a ordem será mantida e imposta naturalmente.

Do paralelismo que estabelecemos entre a disciplina da Escola Tradicional e a disciplina da Escola Nova, concluímos que a primeira era repressiva, abundava em disciplina e escasseava em disciplinados, porque "existia sobre a mesa e atrás da cadeira do mestre uma palmatória de cinco buracos ou uma cana tão comprida que ia até aos confins da sala despertar as cabeças estúpidas"⁷⁹, enquanto a segunda é educativa, e activa, deixando a criança manifestar a sua energia física e intelectual, e proporcionando-lhe a satisfação das suas necessidades de movimento.

1.4. A RELAÇÃO PEDAGÓGICA

Os fenómenos de (in)disciplina em contexto de sala de aula, directamente relacionados com a autoridade do professor, remetem-nos, necessariamente, para o campo da relação pedagógica, da qual são aspectos determinantes.

A relação pedagógica é, segundo Teresa Estrela, "o contacto interpessoal que se gera entre os intervenientes de uma situação pedagógica e o resultado desses contactos,"⁸⁰ sendo, ainda, "uma relação circunscrita pelo tempo, limitada, (...), por horizontes temporais e institucionalmente definidos."⁸¹

Em sentido lato, a relação pedagógica abrange "todos os intervenientes directos e indirectos do processo pedagógico: aluno/professor, professor/professor, professor/staff, aluno/funcionários, professores/pais", e em sentido restrito refere-se, apenas, à "relação professor/aluno e aluno/aluno dentro de situações pedagógicas."⁸²

Segundo Durkheim, a relação pedagógica é assimétrica, para que "o ascendente que o mestre tem, naturalmente, sobre o aluno" proporcione "à sua acção o poderio eficaz que lhe é necessário."⁸³ A organização da escola propicia uma acção de dominação sobre os alunos, a qual é, por sua vez, a condição indispensável para a realização do processo de ensino/aprendizagem.

A relação pedagógica não é uma relação desinteressada, antes pelo contrário, é uma relação em que uma das partes procura, deliberadamente, agir e modificar a outra, segundo objectivos previamente estabelecidos.

⁷⁹ M.ª Angelina Ferreira dos S., "Devemos ou Não Coagir a Criança", *Escola Remoçada*, Ano I, n.º 12, Braga, Abril, 1945, p. 2, [coln. 1].

⁸⁰ Maria Teresa Estrela, *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*, 2.ª ed., Porto, Porto Editora, 1994, p.32.

⁸¹ idem, ibidem, p. 38.

⁸² idem, ibidem, p.32.

⁸³ E. Durkheim, *Educação e Sociologia*, Porto, Rés, 1984, p. 31.

A função relacional que se estabelece dentro da sala de aula não resulta de um encontro entre duas pessoas iguais e em circunstâncias isentas de ameaça, é antes uma relação que deriva de um sistema de comunicação entre pessoas com estatutos diferentes, e de um sistema normativo/disciplinar, em que o professor é o principal agente e responsável. É, por isso, uma relação, inevitavelmente, afectada de um carácter de coerção, tornando-se, conseqüentemente, uma função "subordinada, instrumental, modelada pelos objectivos e pelas características específicas do acto pedagógico", entendendo-se por acto pedagógico o "acto intencional de comunicação de um saber, num tempo e num espaço delimitado institucionalmente."⁸⁴

As relações pedagógicas que se processam no interior da escola, lugar consagrado à transmissão de saberes, à organização e gestão do acto de formação, assentam, necessariamente, num saber e num poder do professor, uma vez que este, por um lado, possui conhecimentos e, por outro, tem o direito, a capacidade e a possibilidade de levar os alunos a aderirem às normas, saberes ou atitudes que apresenta ou representa.

Teresa Estrela, considera que a relação pedagógica "começa por se estabelecer através das ligações diferentes que os intervenientes têm com o saber e pelos papéis que mutuamente se atribuem em função dessas ligações, o que implica uma relação originária de saber-poder."⁸⁵

É através do saber que se processa o contacto entre aquele que o detém, o professor, e o transmite por delegação social, e aquele que deve adquiri-lo, o aluno. O saber para além de domínio do conhecimento confere, ainda, a possibilidade de exercer uma acção transformadora do mundo, conferindo, àquele que o possui, o poder de controlar e mudar parcelas do real.

Inicialmente, o professor era considerado o depositário quase exclusivo do saber que era transmitido na escola, a sua autoridade fundamentava-se nesse saber, o qual lhe conferia um carisma e estatuto especial.

O professor era, essencialmente, o transmissor do saber e o guardião dos valores tradicionais, enquanto que o aluno, por sua vez, era o humilde e obediente receptor, dado o seu estatuto de inferioridade etária e cultural. A relação pedagógica reflectia essa distância de estatuto. A escola, por sua vez, procurava ser o garante de uma ordem racional universal e que, para atingir esse objectivo, sufocava a afectividade e fechava-se ao mundo. A relação pedagógica era mais intelectual que afectiva, chegando mesmo a ser neutralizada pelo conhecimento

⁸⁴ Maria Teresa Estrela "Relação Pedagógica Contrato, Transação ou Ultimatum?", Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XVIII, Coimbra, [s.ed.], 1984, p. 64.

⁸⁵ idem, *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*, 2.ª ed., Porto, Porto Editora, 1994, pp.32-33.

Posteriormente, para além de assegurar a transmissão do saber a escola preocupou-se, igualmente, em incentivar a recriação-criação do saber. O papel do professor deixa de ser, essencialmente, o de transmissor para se tornar o organizador da aprendizagem e o estimulador do desenvolvimento cognitivo e sócio-afectivo do aluno. A desigualdade de estatuto, existente entre professor/aluno, subsiste, todavia esbate-se e torna-se menor pela valorização do saber e da experiência que o aluno traz para a escola e nela desenvolve, pela delegação de algumas responsabilidades no aluno, e pelo incentivo à participação deste na vida da turma e da escola.

Na relação pedagógica, a mediação do docente, em vez de ser de natureza intelectual, é agora, de ordem afectiva. O professor não faz a iniciação, ouve para libertar o outro, interroga-se sobre o sentido da caminhada que o aluno percorre, e considera-se, tal como ele, um ser em contínua evolução, tentando resolver em conjunto com o aluno os conflitos e chegar a uma conciliação provisória.

Ao longo dos tempos as relações pedagógicas foram variando de acordo com o tipo de estabelecimento e de modalidades pedagógicas.

- Na Escola Tradicional a relação professor/aluno é vertical, o mestre ocupa o centro de todo o processo educativo, cumprindo os objectivos que foram seleccionados, quer pela escola, quer pela sociedade. O professor dirige e "comanda" todas as acções dentro da sala de aula, e a sua postura está intimamente ligada à transmissão de conteúdos. Neste contexto educativo, ao aluno estava reservado o direito de aprender sem quaisquer tipo de questionamento ou intervenção, através da repetição, memorização e automatização de forma racional.

Saviani a propósito da relação professor/aluno, que se estabelece na Escola Tradicional, refere que o professor "transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos."⁸⁶

O aluno para ter acesso ao conhecimento tinha, inevitavelmente, de passar pelo professor, o qual mediava a relação. Desta forma, o professor controlava todas as acções exigindo dos alunos obediência.

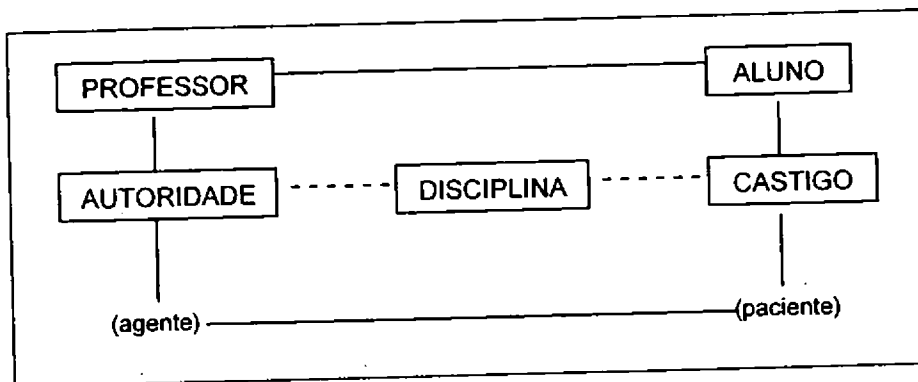
Como podemos verificar no Quadro I,⁸⁷ a ideia tradicional da transmissão, de cariz essencialmente repressivo, considera a relação (professor/aluno), como necessariamente desigual. Neste contexto, o castigo (sempre associado à autoridade e à disciplina), relativamente ao papel desempenhado no sistema educativo, tem sido elemento imprescindível de uma educação como prática de "domesticação"⁸⁸.

⁸⁶ Derveval Saviani, *Escola e Democracia*, 25.ª ed., São Paulo, Cortez Editora, 1991, p. 18.

⁸⁷ Brian Wren, *A Educação para a Justiça*, São Paulo, Ed. Loyola, 1979.

⁸⁸ Unesco, *A Educação do Futuro*, Lisboa, Bertrand, 1978, p. 120.

Quadro III



O professor, agente de autoridade, inflige no aluno, paciente dessa mesma autoridade, severos castigos numa total falta de "autodomínio afectivo" e de "fundamentação racional"⁸⁹

A autoridade, exercida numa única direcção, instala-se como poder. O educador é "aquele que pensa, o que fala, o que sabe." O aluno "tem a ilusão de pensar através do pensamento do educador. Tem a ilusão de falar repetindo aquilo que o educador disse. Tem a ilusão de saber porque o educador sabe."⁹⁰

Os alunos submetidos a uma relação pedagógica baseada na autoridade e na obediência, que caracterizava a pedagogia tradicional, reagem quer com uma agressividade considerável, quer com uma passividade extrema, muito diferente do comportamento dos alunos sujeitos a uma relação liberal e a métodos mais democráticos, que suscitam atitudes mais maleáveis.

Com o aparecimento das novas correntes pedagógicas a relação pedagógica alterou-se significativamente, o professor passa a ser o programador do ensino e da aprendizagem de modo a dar maior produtividade, eficiência e eficácia ao processo de ensino/aprendizagem e maximizar o desempenho do aluno.

O professor enquanto facilitador da aprendizagem procura compreender, numa relação de empatia que estabelece com os alunos, os sentimentos e os problemas que os afectam, ao mesmo tempo que tenta levá-los à auto-realização. A responsabilidade da aprendizagem, os objectivos a atingir, passam a estar, também, ligados ao aluno, aquilo que é mais significativo para ele, e deve ser facilitada pelo professor.

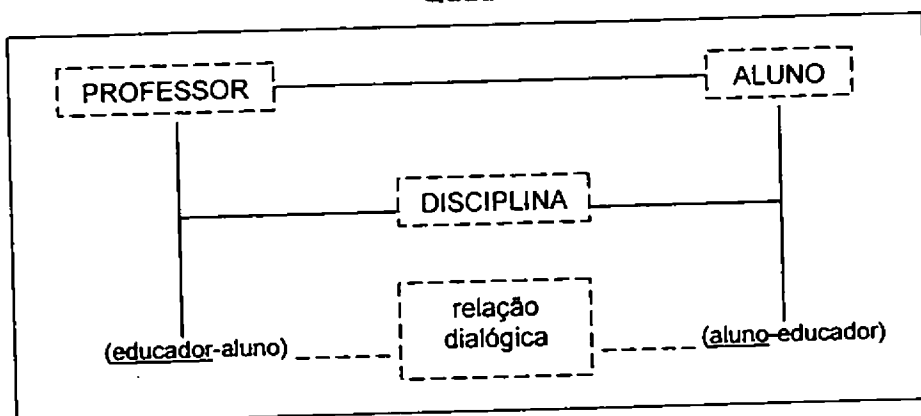
Progressivamente, o modelo de cariz tradicional/repressivo vai desaparecendo e dá origem a uma "educação dialogante", como podemos verificar no Quadro II,⁹¹ que vai alterar os papéis de "professor" e do "aluno."

⁸⁹ Heinz-Jurgen Ipfling, *Vocabulário Fundamental de Pedagogia*, Lisboa, Ed. 70, 1979, p. 57.

⁹⁰ Unesco, *A Educação do Futuro*, Lisboa, Bertrand, 1978, p. 121.

⁹¹ Brian Wren, *A Educação para a Justiça*, São Paulo, Ed. Loyola, 1979.

Quadro IV



Com início no limiar do século XX, este modelo revolucionário e híbrido, uma vez que resulta da confluência de diversas teorias, assenta no pressuposto de que a teoria ensino/aprendizagem é funcional numa relação baseada no diálogo, recíproca, onde o castigo educativo, apoiado nas relações pessoais entre o educador e o educando, deixa de fazer sentido para dar lugar a um clima de afectividade saudável. Este modelo próximo da "educação libertadora,"⁹² defendida por Paulo Freire, acaba com o perfil estanque do professor e estabelece um equilíbrio entre o educador e o aluno, em que o educador é simultaneamente aluno, e o aluno simultaneamente educador.

O processo de ensino/aprendizagem depende, agora, da capacidade individual de cada professor, da sua aceitação e compreensão, e do relacionamento que estabelece com os seus alunos.

O professor deve observar e analisar o comportamento dos alunos e tratá-los de acordo com as suas características psicopedagógicas e de acordo com a sua fase de evolução.

A relação que se estabelece entre o mestre e o aluno é horizontal, professor e aluno aprendem juntos em actividades diárias. O professor deverá embrenhar-se num trabalho transformador procurando levar o aluno à consciência, desmistificando a ideologia dominante, valorizando a imagem e a cultura. O diálogo marca a participação dos alunos conjuntamente com o professor. Os alunos tornam-se parte determinante do processo de ensino/aprendizagem o qual procura enfatizar a cooperação e o trabalho colectivo na resolução dos problemas sociais.

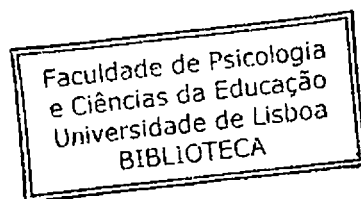
A relação professor/alunos defendida pelas novas correntes pedagógicas dá ao aluno uma maior liberdade, permitindo que este se exteriorize e aja em função do seu ritmo, de modo a poder viver as suas relações e exprimir as suas dificuldades.

⁹² Unesco, *ibidem*, p. 122.

Actualmente, verifica-se que, apesar do professor ter perdido o monopólio do saber que caracterizava e fundamentava a sua autoridade e legitimava o seu carisma, na prática pedagógica diária muitos professores tendem, ainda, a manter o lugar central na organização do acto pedagógico que a pedagogia tradicional lhes conferia, continuando a privilegiar o seu papel de transmissores do conhecimento, ao mesmo tempo que centralizam a comunicação e limitam as possibilidades de o aluno passar de receptor a emissor, criando, para isso formas ilusórias de participação e minimizando os aspectos relacionais.

Fundamentada na diferença de estatutos existentes na relação professor/aluno e assente no princípio de inferioridade e menoridade do aluno, o acto pedagógico continua, desta forma, a estabelecer uma relação de dominação-submissão, cabendo ao professor seleccionar o saber e os recursos para se aceder a esse saber, ditar as normas e controlar os comportamentos, mediar as matérias de disputa, limitar os sentimentos, uma vez que limita a possibilidade da sua exteriorização, controlar as relações humanas na sala de aula, e definir os critérios do que é bom, útil e correcto.

Apesar do discurso liberalizante sobre as regras da sala de aula, continua a observar-se, quotidianamente em muitas das nossas escolas, o predomínio das regras que foram o pilar da pedagogia tradicional, e que estabelecem que o aluno em contexto de sala de aula deve permanecer atento, sossegado, calado, e ser obediente e respeitador, para que a mensagem possa ser veiculada sem perturbação, subsistindo, desta forma, na escola a herança do magistercentrismo tradicional.



CAPÍTULO III

1. PROCESSOS DE DISCIPLINAÇÃO: OS CASTIGOS CORPORAIS

1.1. ESSÊNCIA E SIGNIFICADO DO CASTIGO

"O castigo impõe o silêncio, mas não demonstra o erro."

Samuel Johnson, Sermons

Entendemos por disciplinação a "acção de estabelecimento ou criação de disciplina", através de inculcação, sempre que "o educador procura que o educando aprenda e interiorize as regras de conduta que prescrevem comportamentos considerados desejáveis e proíbem comportamentos considerados indesejáveis" ou de correcção, quando perante a violação de uma determinada regra o educador procura o seu restabelecimento, "chamando a atenção do educando ou punindo a infracção"⁹³.

Inculcação e correcção são, pois, processos complementares, todavia a predominância de um ou de outro é o que distingue as diferentes correntes pedagógicas, ao mesmo tempo que define o estilo disciplinar do professor.⁹⁴

Por processos de disciplinação, entendemos o conjunto de estratégias utilizadas pelo professor com o objectivo de alcançar a disciplina no interior da sala de aula, assegurando a autoridade do mestre, o comportamento dos alunos e a eficácia do ensino, e que visam a modificação dos comportamentos inadequados. Estes processos podem ser uma forma exterior de ordem ou uma forma interiorizada de aceitação das normas e das regras.

Quando se abordam questões relacionadas com a disciplina educativa, estas parecem ser "indissociáveis do conceito de castigo, punição ou sanção, existindo para muitos educadores uma identificação entre o acto de disciplinar, ou seja, de gerir a disciplina, e a aplicação do castigo".⁹⁵

O castigo, físico e verbal, é apresentado como uma regra e recurso pedagógico sistemático do ambiente da sala de aula, usado, desde sempre, como uma das formas de manter a disciplina. As finalidades educativas apresentadas para o uso da punição, física ou verbal, "mortificação do corpo" e do "eu", relacionam-se com: a inculcação de

⁹³ Albano Estrela, "Disciplina" e "Disciplinação", *Moderna Enciclopédia Universal*, Lexicoteca, Lisboa, Círculo dos Leitores, 1985, p. 20.

⁹⁴ idem, ibidem, p. 20.

⁹⁵ Ana Carita e Graça Fernandes, "Estratégias de Resolução de Conflitos na Sala de Aula – do Castigo à Cooperação", *Educação e Sociedade*, n.º 10, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, Dezembro de 1995, p. 33.

normas e valores, as aprendizagens dos conteúdos escolares, e a disciplinação e correcção dos comportamentos.

Nizet e Hiernaux,⁹⁶ por exemplo, consideram que para fazer prevalecer a sua autoridade os professores utilizam: a coacção "directa e personalizada" (o castigo corporal e as diferentes formas de admoestação verbal), e a "coacção regulamentar" (o uso do regulamento disciplinar para impor a conformidade às normas). Desta forma, a punição permite, por um lado, definir a situação ao fazer a distinção entre o que é lícito e ilícito e, por outro, ao poder ser utilizada pelo professor, manifesta o desequilíbrio de poder na relação educativa.

Segundo João Amado,⁹⁷ a punição, ou castigo, detém três funções primordiais: uma *função preventivo-exemplar*, em que o professor para não perder a legitimidade de impor as regras, futuramente, não permite comportamentos infractores; uma *função reorganizadora*, em que o castigo visa restabelecer as condições adequadas ao funcionamento da sala de aula; e uma *função simbólica*, em que o professor lembra ao aluno que o seu estatuto de autoridade não pode ser contestado.

A palavra castigo deriva do latim *castigare*, que significa repreender, admoestar, e é utilizado como "aplicação de um sofrimento psíquico e/ou corporal ou como privação de um bem,"⁹⁸ podendo ser infligido pelo Estado, como garantia da ordem jurídica e manutenção da ordem social, ou pelos educadores, como meio de educação, e de *castus*, que significa puro. Pela etimologia da palavra, purificar, compreende-se a intenção do castigo: tornar as acções puras, isentas de pecado. Acreditava-se que o sofrimento purificava, daí o castigo ter por fim purificar pelo sofrimento.

O castigo, quando aplicado pelo Estado, detém como incumbência especial "la sancion impuesta, en interés de la sociedad, a una injusticia cometida, o sea la protección de los miembros de la sociedad contra las infracciones de algunos de ellos." Em relação ao infractor e violador do direito, "tiene como fin hacer a éste temporal o constantemente inofensivo, inducirle a no repetir su proceder antisocial, obligarle al arrepentimiento, y, en la medida de lo posible, mejorarle."⁹⁹

Todos estes fins do castigo foram transferidos para a educação, onde o castigo deve ser utilizado, também, como forma de sancionar a falta cometida.

O castigo educativo, quer seja preventivo ou coercitivo, apoia-se nas relações pessoais entre o educador e o educando, visa manter a ordem em contexto de sala de aula, e deve considerar dois aspectos do problema educativo: o fim imediato, que é

⁹⁶ J. Nizet & J. P. Hiernaux, *O Aborrecimento dos Jovens na Escola*, Porto, Rés, 1987.

⁹⁷ J. Amado, *A indisciplina numa Escola Secundária. Análise de Participações Disciplinares*. Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 1989.

⁹⁸ Heinz - Jurgen, Ipfing, *Vocabulário Fundamental de Pedagogia*, Lisboa, Edições 70, 1979, p. 54.

⁹⁹ Hans Netzer, *El Castigo en la Educacion*, Madrid, Ediciones Svdvdm, 1962, p.6.

uma reacção contra o mal, que visa criar, por processos escolhidos, reflexos condicionados, e o fim remoto ou afastado, que visa a formação moral e psíquica do indivíduo.

O castigo educativo representa, ainda, um fenómeno social. A forma como cada geração em formação é controlada no decurso da sua primeira educação, quer na escola quer na vida social, influenciará decisivamente os seus pensamentos, acções e sentimentos.

O castigo coercitivo tem a sua origem "en el enfado; y es por ello, también, lo menos firme en relaciones entre educador y educando,"¹⁰⁰ e era utilizado para apurar o sentido de responsabilidade e refrear o acto puramente impulsivo.

Dá-se o nome de castigos corporais a todos os meios de coacção e repressão violenta utilizados na escola, e que têm por objectivo impor a ordem e a paz social, educar e socializar, e procurar a correcção dos educandos mediante a produção de dor física ou a privação de satisfazer alguma necessidade fisiológica,¹⁰¹ exercendo, sobre a criança, uma acção psíquica indirecta, pelo medo, em caso de reincidência, de um castigo semelhante ou mais grave.

Esta concepção, teoricamente prescrita, representa o conceito antigo e tradicional das punições: a punição/sofrimento, cuja função essencial do castigo é o retorno doloroso que o punido é obrigado a fazer sobre si próprio, não estabelecendo outra relação entre o mau acto e a respectiva sanção além do castigo suportado pelo culpado que cometeu o acto, sem, contudo, reparar o efeito desse mesmo acto.

Apesar do castigo corporal não atingir directamente todos os alunos, uma vez que alguns cumpriam as normas da escola e adquiriam os conteúdos sem grandes dificuldades, o ambiente de punição física e corporal sentido e vivido no interior da escola, para além de "mortificar o corpo" e ensinar a "mortificar o eu", tinha, ainda, como função a aprendizagem de submissão. Este aspecto é relevante, sobretudo, durante o Estado Novo, quando se transmite à criança o lugar de sujeição que deve ter, no futuro, enquanto cidadão submisso e "amordaçado".

"Era um sítio onde tinha sido metido para passar o tempo. Já sabia ler, mas tinha de estar com os outros da sua idade que ainda não sabiam ler. E que apanhavam por isso. Os castigos nos outros doíam no menino não castigado. O pai não o maltratara para meter-lhe as letras na cabeça. Nem lhe batera nem lhe dissera as coisas que ele estava ali a saber que também magoavam. E por isso se magoava

¹⁰⁰ *idem*, *ibidem*, p.7.

¹⁰¹ Luis Sánchez Sarto, "Castigos Corporales", *Diccionario de Pedagogia*, Tomo Primeiro, vol. I, Madrid, Editorial Labor, S. A., 1936, pp. 531-532.

com o que o professor fazia e dizia aos outros. Sentia que no saber ler, no ter aprendido a ler antes de entrar na escola o pai o protegera daquele homem rude.¹⁰²

Podemos considerar três formas de sanções: naturais, sociais e artificiais.

A sanção natural é uma reacção, uma consequência resultante, não da acção voluntária do homem, mas das próprias forças da natureza. Na sanção natural o educador abstém-se de premiar ou de castigar, esperando que a própria experiência, representada pelas consequências físicas e psíquicas do acto, seja suficiente para ensinar a criança.

Existe mesmo quem defenda que só devem existir prémios ou castigos naturais uma vez que a própria natureza se encarregará de aplicar a sanção mais justa. Esta teoria é esplêndida em termos teóricos, todavia, na prática, não é exequível, o educador deve atender às consequências nefastas que pode acarretar o castigo natural. Nenhum educador deve deixar a criança expor-se, por exemplo, a uma brincadeira que acarrete riscos para a sua saúde física.

Por sanção social pode designar-se aquela em que o prémio ou o castigo é, automaticamente, proporcionado pelo jogo da própria vida colectiva. Aquele que pratica o mal terá, como consequência, o repúdio da sociedade, e é esse repúdio que o fará reconsiderar e voltar atrás. O que pratica o bem será premiado pela simpatia pública que acompanha a virtude.

A sanção artificial é aplicada pelo homem ao educando, com o objectivo de afirmar os princípios básicos da justiça social e com o intuito de aperfeiçoar ou regenerar o culpado. É uma acção consciente e metódica com fins determinados, o de melhorar o culpado.

A sanção artificial pode aplicar-se através de prémio (conjunto de recompensas atribuídas pelo mérito) que determina uma sensação agradável e cujo objectivo é recompensar quem o conseguir e servir de emulação aos companheiros, para que, de futuro, sejam mais aplicados, ou de castigo moral ou físico (conjunto de punições aplicadas ao demérito), atitude que provoca um estado desagradável.

Com a aplicação do castigo corporal o aluno deverá começar a evidenciar o comportamento desejado pelo professor, ainda que temporariamente, ou deixar de manifestar o comportamento que foi objecto de punição.

A eficácia dos castigos corporais dependia da intensidade dos estímulos punitivos, e residia no medo que a criança possuía da dor resultante da aplicação desses castigos.

¹⁰² Sylvan, *Recordações de Infâncias*, Cacém, Edições Ró, 1980, p. 78.

Acreditava-se que somente utilizando castigos altamente punitivos, físicos ou corporais, se podia esperar que o sujeito castigado não voltasse, tão cedo, a evidenciar o comportamento punido.

A eficácia dos castigos corporais é, por isso, bastante discutível, pois não é peremptório afirmar que a sua utilização solucione e elimine as situações de conflito, os actos de indisciplina ou as dificuldades de aprendizagem, podendo apenas suspendê-los temporariamente.

Quer os castigos morais, quer os físicos foram condenados por vários pedagogos, higienistas e teóricos da educação por considerarem que o castigo moral atinge, directamente, o psiquismo da criança e o corporal provoca, directamente, uma reacção desagradável no corpo e, indirectamente, no psiquismo. Afirmam, ainda, que qualquer castigo é revestido de um carácter humilhante, rebaixa e revolta a pessoa a quem é aplicado e redu-la a uma situação de inferioridade.

As opiniões, quanto às consequências e efeitos dos castigos corporais, são, no entanto, díspares e pouco consensuais. Para uns, pedagogos e higienistas, os castigos corporais produzem efeitos negativos nas crianças como: a diminuição e até a perda de auto-estima, o sentimento de rejeição, ou o desejo de exhibir o comportamento castigado, junto dos colegas, na ausência do professor, podendo vir a favorecer a expansão de personalidades indesejáveis e problemáticas, uma vez que desencadeiam uma excessiva necessidade de sofrimento, de submissão, o desejo de se sentir dominado, tendências ligadas aos seus opostos e à necessidade de fazer sofrer os outros, de os dominar e de os explorar. Para outros, os seus efeitos são bastante positivos porque levam à interrupção imediata do comportamento indesejável, informam os alunos sobre as consequências de um dado comportamento, e têm um carácter dissuasor nos restantes alunos.

De acordo com Gotzens, o efeito mais notório do castigo "consiste en establecer las condiciones aversivas que lograrán evitarse mediante un determinado comportamiento; este comportamiento puede abarcar desde una no actuación hasta una conducta apropiada y deseable"¹⁰³

Para Wielkiewicz, os efeitos dos castigos corporais sobre as crianças são sobretudo negativos, "the danger is that the adult could easily loose control and administer extremely severe punishment out of this anger, causing physical and psychological damage to the child and accomplishing nothing with regard to the child's misbehavior"¹⁰⁴, sendo escassos os efeitos positivos.

¹⁰³ C. Gotzens, *La Disciplina en la Escuela*, Madrid, Ediciones Pirámide, S.A., 1986, p. 128.

¹⁰⁴ R. M. Wielkiewicz, *Behavior Management in the Schools. Principles and Procedures*, New York, Pergamon Press, 1986, p. 35.

A estas preocupações vem juntar-se uma outra, a de que os castigos corporais podem veicular nas crianças, que os sofrem, modelos de intervenção assentes na violência, inculcando-lhes a ideia de que as respostas agressivas são correctas.

A este respeito refere Curwin e Mendler que "el castigo físico muestra la agresividad como um modelo para resolver problemas, y los niños aprenden esto quando controlan que es apropiado actuar de esse modo."¹⁰⁵

Bandura y Walter, reforçam esta ideia quando afirmam que "los niños pequeños aprenden especialmente por imitación y através de modelos, su esencia, la agresión se alimenta con la agresión".¹⁰⁶

Uma das supostas virtudes dos castigos corporais, apontadas pelos defensores deste meio disciplinar, é a de automatizar a obediência. A criança obedecerá, como uma mola, à pressão exercida sobre a sua vontade através da palavra do mestre, estudará quando e como ele mandar, brincará, rirá e expandirá a sua necessidade de liberdade, de acção e de movimento, na medida em que a autoridade do mestre o permitir.

Spencer considerava, mesmo, que não existe nada melhor para levar a criança à obediência do que a experimentação dos efeitos da desobediência. O professor estabelece as normas da disciplina e os limites da falta de cumprimento dos deveres escolares. Infligidas essas normas ou transpostos aqueles limites, o aluno transgressor deve sofrer-lhe as consequências. O castigo corporal surge, então, como a natural e inevitável consequência da desobediência ao que previamente fora estabelecido. A dor que o castigo lhe causará é um mal, mas será, certamente, menor do que aquele a que ficaria exposto se não se habituasse à disciplina e ao estudo.

Podemos concluir que os efeitos dos castigos corporais variam bastante, podendo ter implicações negativas na personalidade da criança que é castigada, assim como nos restantes alunos, uma vez que veiculam um modelo de intervenção autoritário e agressivo e podem suscitar problemas que se vão reflectir no funcionamento das aulas e na aprendizagem. Todo o professor que "optar por uma relação pedagógica assente na coacção e na ameaça, destrói o afecto, a confiança, o respeito, suscitando aversão por si e pela aprendizagem."¹⁰⁷

¹⁰⁵ R. L. Curwin e A. N. Mendler, *La Discipline en Clase Organization del Centro y del Aula*, Madrid, Narcea, S. A., De Ediciones, 1987, p. 124.

¹⁰⁶ Idem, ibidem, p. 124..

¹⁰⁷ Ana Carita e Graça Fernandes, "Estratégias de Resolução de Conflitos na Sala de Aula - do Castigo à Cooperação", *Educação e Sociedade* n.º 10, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, Dezembro de 1995, p. 41.

1.2. OS CASTIGOS CORPORAIS SEGUNDO A MARCHA DO TEMPO

"As orelhas do rapaz estão nas costas; escutam quando batidas."

Provérbio Egípcio

O castigo educativo, consequência da disciplina, mundialmente aceite e de realidade proclamada, tem sido admitido como uso corrente nas actividades docentes desde os primórdios. A ideia reflectida de castigar crianças, de os fazer sofrer, por sistema, com o objectivo de os educar é bastante antiga, e inspira-se no princípio do poder material que tem por objectivo convencer através da violência.

Segundo Heinrich Meng, o castigo educativo, "foi retirado da vingança, das represálias, dos ritos sacramentais, da hostilidade e da cólera", e tem a sua origem, "não na razão, mas na afectividade, numa cólera sagrada e no *Tremendum Mysterium*, no embriagamento, no êxtase e no horror."¹⁰⁸

Nietzsche, na sua obra "Genealogia da Moral", citado por Heinrich Meng¹⁰⁹ refere que

"desde o início da história humana, o castigo não era aplicado por se considerar o malfeitor como responsável do seu acto; não se partia da ideia de que só o culpado devia ser punido. Castigava-se antes - como os pais ainda hoje fazem - pela cólera provocada por um prejuízo sofrido, cólera que livremente se expande contra aquele que causou o prejuízo."

Na maior parte das vezes o acto de castigar é uma forma de expressar a cólera e a "raiva" sentida na "euforia" do momento, sendo a finalidade do castigo totalmente esquecida.

De acordo com João dos Santos, o castigo "implica sempre uma ideia de vingança e tem um carácter pessoal," uma vez que todo o professor que castiga "é o que se sente ferido nos seus próprios sentimentos e preconceitos e a personalidade não se forma num bom sentido, quando são dados esses exemplos de violência"¹¹⁰

Desde a Alta Antiguidade que os castigos corporais são considerados como o processo mais eficaz para se obter e manter a disciplina na escola e assegurar o aproveitamento dos alunos, daí serem designados como o melhor estimulante educativo sobre o espírito das crianças indisciplinadas ou preguiçosas, como se pode ler, por exemplo, no Antigo Testamento: "a loucura está ligada ao coração da criança,

¹⁰⁸ Heinrich Meng, *Coacção e Liberdade na Educação. A Sanção na Relação Educativa*, Lisboa, Moraes Editores, 1970, p.15.

¹⁰⁹ idem, *ibidem*, p.9.

¹¹⁰ João dos Santos, *Ensaio Sobre a Educação I. A Criança Quem É?*, 2.ª ed. Lisboa, Livros Horizonte, 1991, p.34.

mas a vara da disciplina a afugentará"¹¹¹, ou "não poupes a correcção ao teu filho; se o castigares com a vara, não morrerá" e, por fim, "a vara e a correcção dão sabedoria".¹¹²

Muitos foram os que, ao longo da História, têm defendido a aplicação de castigos corporais como meio educativo e processo de correcção.

Henrique IV,¹¹³ por exemplo, ordenava à preceptora do seu filho que o castigasse dizendo: "quero e ordeno que o vergaste todas as vezes que se mostre teimoso ou faça qualquer maldade, tão certo é que nada no mundo lhe pode ser tão proveitoso como uma chibatada oportuna."

Henri Heine¹¹⁴ dizia, muito espirituosamente, recordando a sua mocidade de estudante cábula, que os verbos latinos irregulares se distinguíam dos regulares porque os primeiros custavam muito mais palmatoadas do que os segundos.

Santo Agostinho,¹¹⁵ dava por bem empregues todos os castigos e repreensões que recebeu em pequeno e era de opinião de que sem eles não é possível conceber a educação da infância.

La Bruyère¹¹⁶ afirmava que as criança precisam de vara e de palmatória.

A própria sabedoria popular¹¹⁷ vem ao encontro destas práticas sentenciando: "ao menino mau, com a mão e com o pau", ou "ao filho pão e castigo", ou, ainda, "quem dá o ensino dá o castigo"

Podemos afirmar que o sistema de ensino, univocamente direccionado (professor → aluno), se serviu, sempre e indiscriminadamente, desde a Antiga Grécia até finais do século XVIII, do castigo, sobretudo do castigo corporal, de modo autoritário, como forma de impor a disciplina, a ordem ou enquanto acto "facilitador" de aprendizagem.

Nas antigas escolas gregas e romanas eram preceituados e praticados correctivos físicos aos alunos. As crianças gregas, afastadas dos pais a partir dos sete anos e educadas numa escola estatal, eram frequentemente fustigadas. As romanas sob a alçada dos escravos eram educadas por estes, os quais, com plenos poderes do senhor, se permitiam castigá-las sempre que necessário.

Horácio terá mesmo apelidado Orbílio, o seu preceptor, de "espancador". Posteriormente, utiliza-se o termo "Orbilianismo" para designar o sistema que preconizava a utilização de chibatas na educação.

¹¹¹ Antigo Testamento, Livro dos Provérbios, XXII, 15.

¹¹² Idem, *Ibidem*, XXIX, 15.

¹¹³ Vitorino Furtado, "Os Castigos nas Escolas Primárias", *O Educador*, Lisboa, 17 de Janeiro de 1947, cols. 4, p. 2.

¹¹⁴ Idem, *ibidem*, p. 2.

¹¹⁵ Idem, *ibidem*, p. 2.

¹¹⁶ Idem, *ibidem*, p. 2.

¹¹⁷ Idem, *ibidem*, p. 2.

Os judeus, quando outros castigos se mostravam impotentes, expulsavam as crianças da cidade e apedrejavam-nas até à morte, porque acreditavam que a causa da velhice e, conseqüentemente, a morte se devia ao crescimento de novas crianças.

Na Idade Média o castigo continua a impor-se na escola ao sabor das vergastadas, e em casa segundo os ensinamentos bíblicos "porque o Senhor castiga aquele a quem ama, como um pai a um filho querido."¹¹⁸

Este sistema de correcção, que percorreu toda a Idade Média e foi utilizado até finais do século XVII, era aplicado, indiscriminadamente, desde a infância, independentemente da condição social e do sexo do educando, até uma idade avançada. As chibatadas faziam-se sentir de igual forma, tanto nas crianças das escolas elementares, como nos estudantes universitários, tanto nos filhos dos plebeus, como nos filhos dos nobres ou dos príncipes, uma vez que este regime foi adoptado, também, pela educação doméstica, tanto nos rapazes como nas raparigas.

A criança considerada como um ser em quem é preciso bater, era, à semelhança do homem, dominada por instintos rebeldes que era necessário reprimir. Apenas pela coacção se podia tornar racional, logo era necessário castigar o corpo para se conseguir o equilíbrio da razão.

Paralelamente, às escolas laicas, e ainda na Idade Média, surgem as escolas religiosas que ensinam com bastante veemência o "dogma da corrupção da carne" e a necessidade da dor como forma de expiar as próprias fraquezas, o que terá contribuído para tornar a disciplina impiedosa.

As Escolas Monásticas instituíram as correcções como meio pedagógico e regulamentaram-nas de modo preciso: nenhum contacto directo deveria ser feito com a mão, mas a vara flexível, o pau, o chicote ou a palmatória com haste de vime serviam de intermediário obrigatório.

Até então, apesar de rigorosos, os correctivos corporais não tinham carácter humilhante uma vez que participavam tanto nas austeridades monásticas como nas mortificações a que os Santos se impunham. Todavia, a partir do século XV, com o aparecimento dos colégios, instituições de sistema disciplinar rigoroso, o chicote tomava um carácter aviltante e vexatório, e os castigos tomaram formas cruéis, tendo a Renascença sido uma época sombria para a criança.

A punição física generalizou-se numa sociedade autoritária e hierarquizada. Entre a pena criminal e a disciplina pedagógica estabeleceu-se uma correlação que se observaria, posteriormente, ao longo de toda a História, em que a disciplina pedagógica imitava a pena criminal.

¹¹⁸ *Bíblia Sagrada*, Provérbios 3.12, ed. 15.ª, Lisboa, Difusora Bíblica, 1991, p.813.

Contra estes abusos se insurgiram os humanistas Erasmo, Rabelais ou Montaigne, mas de forma infrutífera uma vez que não conseguiram alterar tais procedimentos, os quais permanecerão até finais do século XVII.

A partir do século XVIII o progresso dos costumes introduziu alguns melhoramentos na área disciplinar educativa, marcando o início de uma nova batalha.

Os Jesuítas, regulamentaram as punições e hierarquizaram-nas, proibindo os professores de aplicarem correctivos físicos e designando para esta função um "corrector". Os correctivos físicos faziam parte da escala das punições, mas só em última instância o castigo corporal era aplicado.

Desenhava-se já a concepção moderna do "corpo interdito." Em que toda a relação afectiva entre o professor e o aluno tendia a dissipar-se, dando lugar a uma racionalidade que excluía o excesso. Os golpes e as carícias eram substituídos pelas sanções e recompensas. As penitências ganhavam terreno às correcções.

Enquanto a opinião pública manifestava uma repugnância cada vez mais profunda em relação ao regime disciplinar escolástico, a criança tornava-se, cada vez mais, objecto de estudo e de conhecimento, começando-se a compreender a inutilidade das pancadas e da pedagogia do medo.

A Rousseau cabe o mérito de romper claramente com a tradição defendendo a necessidade da bondade natural do homem. Rousseau defende que o papel do educador consiste em colocar a criança em condições de desenvolver o seu fundo de bondade. O homem, de acordo com Rousseau, é um ser bom, o mal, a existir, deve ser procurado na sociedade, na civilização.

Esta "revolução" pedagógica deu início a um novo período. Os correctivos físicos foram banidos, se não do uso, pelo menos dos regulamentos escolares, e davam lugar a outro tipo de sanções como: o isolamento, a penitência, ou a realização de um trabalho durante o período do recreio. Posteriormente, surgem novas reformas que apenas incluem: más notas, repreensão ou privação de recreio.

A nova visão do homem acabaria por introduzir algumas modificações na forma de encarar a criança nos fins do século XIX e início do século passado, nomeadamente, aquando do nascimento da nova corrente pedagógica conhecida por Escola Nova, a qual trouxe novas teorias, e práticas pedagógicas e didácticas.

Em Portugal, nos finais do século XIX, a visão que existia da criança não era, contudo, muito diferente da até então existente, continuava a ser uma visão pessimista que se apoiava nos castigos e na pancada como os seus melhores aliados.

O pensamento dominante era o de que os castigos corporais constituíam o processo mais eficaz, e em alguns casos o único, para obter a disciplina na escola e assegurar o aproveitamento dos alunos, e como fazem parte da nossa tradição familiar

não podiam ser dispensados, uma vez que as crianças habituadas a obedecer por medo aos pais, não obedeceriam de outro modo aos professores. Os castigos corporais eram considerados, por isso, o melhor reagente educativo sobre o espírito das crianças indisciplinadas ou preguiçosas.

Durante a primeira metade do século XX, a escola primária em Portugal continua a ser conotada com a imagem de violência física e simbólica. A violência que se fazia sentir no interior das instituições escolares era encarada, à semelhança do que se passava no seio da família, que era rude e violenta na forma de lidar com os seus filhos, como uma forma de disciplinação e de inculcação de normas e valores, nomeadamente para as classes trabalhadoras, preparando os jovens para a vida futura, incentivando-os nas regras do trabalho mais árduo e baixo da produção e do trabalho manual que irão desempenhar quando adultos. A escola seguia, assim, as normas socializadoras da família.

Apesar de toda esta aceitação em relação à aplicação de castigos corporais estes foram, igualmente, condenados, desde a Antiguidade, pelo excesso e abuso com que eram infligidos, havendo mesmo quem se impusesse contra tais práticas e contestasse as rígidas e cruéis orientações do ensino. Talmud, por exemplo, a este propósito, recomendava que: "A criança deve ser punida com uma das mãos e acariciada com ambas"¹¹⁹.

Sócrates, apologista do "diálogo", não hesitou em afirmar que aquele que não é atingido pela palavra, também não o será através de pancada. Este pensamento, verdadeiramente pedagógico, foi partilhado por Platão, Terêncio e Catão, permanecendo polémico durante muito tempo.

Comenius considerava que "los azotes y golpes no tienen fuerza suficiente para infundir ciencia en las facultades del amor, sino que, por el contrario, el empleo de la fuerza hace nacer en ellos la resistencia y la antipatía."¹²⁰

Um castigo, segundo, Francke pode sufocar

"lo bueno que hay en el niño en lugar de fomentarlo, y a veces el niño siente un odio contra sus educadores(...) que le obligan a obrar sólo por el temor, haciéndole malicioso, mentiroso e hipócrita y llegando, incluso, a sentir una especie de aversión y repugnancia contra la verdadera bondade y contra los estudios, pues se han dado cuenta de que a nada puede llegar sin angustia y dolor."¹²¹

Para Schleiermacher

¹¹⁹ Mário Gonçalves Viana, *Pedagogia Geral*, 4ª ed., Porto, Livraria Figueirinhas, 1946, p. 576.

¹²⁰ Hans Netzer, *El Castigo en la Educacion*, Madrid, Ediciones Stvdium, 1962, p.18.

¹²¹ idem, ibidem, p. 21.

"los castigos en todos sus grados son dudosos. Resultan dudosos cuando consideran como determinativo el producir dolor; cuando queremos ejercer una reacción para impedirlos, hacer esto o aquello; es pues, una presión o entorpecimientos, y contra cada uno de estos entorpecimientos se levanta en el hombre una fuerza de resistencia,"¹²² ou resultam, ainda, "dudosos, debido a que con los conceptos generales entra también un horror general ante las sensaciones desagradables, viene la preocupación de que la cobardía puede aumentar por medio de los castigos corporales."¹²³

Schleiermacher considerava, ainda, que a consequência do castigo "en los seres individuales será crear en ellos una costumbre, desde luego muy perjudicial para la vida común, esto es: se sentirán satisfechos con la actividad interior y no aportarán nada a la vida común."¹²⁴

Nietzsche embora admitisse que o castigo podesse oferecer múltiplas vantagens, "há de tener el valor de despertar en los delincuentes el sentimiento de culpabilidad, y se busca en éste el elemento característico de aquella reacción espiritual, denominada arrepentimiento, remordimiento," considerava que, de um modo geral, "el castigo endurece e insensibiliza" e produzia "el aumento del temor."¹²⁵

Foerster declara-se um opositor radical de toda a disciplina assente no castigo corporal, quer por motivos pedagógicos e morais, "no hay mayor humillación y rebajamiento para un hombre que ser golpeado como um animal" e "el sentimiento del honor" que provoca corresponde "el otro hecho de que la mayor depravación del carácter y una profundísima falta de disciplina se desarrollan justamente en las escuelas donde se pega mucho," quer por motivos higiénicos, porque independientemente

"de los innumerables perjuicios corporales, fácilmente comprensibles, que pueden sobrevenir debido a las bofetadas y golpes en la cabeza, especialmente en niños que los reciben con exceso, hemos de tener una enorme precaución, sobre todo en nuestra época en que el delicado sistema nervioso de los niños se ve ya sometido a toda clase de graves ataques."¹²⁶

Em Portugal, por exemplo, Oliveira Martins, afirmou que o castigo avilta e muitas vezes rebaixa o espírito de quem o sofre, e cria-lhe um desalento nocivo à sua reabilitação

¹²² idem, ibidem, p. 43.

¹²³ idem, ibidem, p. 47.

¹²⁴ idem, ibidem, p. 46.

¹²⁵ idem, ibidem, pp. 69-71.

¹²⁶ idem, ibidem, p. 79.

De um modo geral, a maior parte dos pedagogos, higienistas, e alguns teóricos da educação, estão de acordo com a condenação dos castigos corporais aplicados na escola primária, pelos efeitos colaterais indesejáveis que provocam.

Consideram que o castigo físico tende a provocar sentimentos de revolta e vingança em quem o recebe e a estiolar, mais do que a promover, o desenvolvimento psicológico, uma vez que afecta a sensibilidade, rebaixa a honra, é uma forma de atentado à dignidade humana, na pessoa da criança, é elementar e brutal, não sana as faltas cometidas, fundamenta a disciplina no medo e fomenta a timidez e cobardia nas crianças, ao mesmo tempo que desenvolve, noutras, a falta de vergonha e a hipocrisia. Produz, ainda, danos fisiológicos irreparáveis, podendo mesmo produzir graves alterações de saúde, suscitando, na criança, reacções doentias de medo, humilhação, cólera, e de ódio, ou provocar a morte¹²⁷.

Como tal, enquanto prática educativa o castigo é inimigo do sentido de autonomia e de intimidade da criança. A criança que é espancada é levada a pensar que não tem valor pessoal (sentido de autonomia) e a encarar os outros com receio e apreensão (sentido de intimidade).

Apesar de ao longo do século XX, comumente designado de "século da criança," se ter desenvolvido um movimento contestatário em relação à aplicação de castigos em geral e de castigos corporais em particular, nomeadamente nas escolas do ensino primário, estes nunca foram completamente abolidos. Não se conseguiu persuadir os professores a abolirem, por completo, estas medidas coercivas das suas práticas pedagógicas e educativas, bem como dos seus discursos, permanecendo bem actuais, uma vez que encerram em si uma enorme tradição cultural fortemente legitimada pelos textos do Antigo Testamento e pelas práticas educativas da Antiguidade, e porque o problema disciplinar é, desde sempre, um dos aspectos primordiais de toda a organização docente e educativa. Sem disciplina não se concebe uma Escola.

Actualmente nas escolas portuguesas os castigos corporais estão proibidos, todavia isto não significa que tenham sido completamente abolidos das salas de aula, uma vez que existe uma separação acentuada entre a teoria e a prática. Mesmo tendo sido totalmente proscritos pelas autoridades escolares e reprovados pelos pais, é frequente, porém, que aqueles que os condenam recorram a eles debaixo de um acesso de irritação ou exasperação provocados por uma falta infantil, e a bofetada, o

¹²⁷ Luis Sánchez Sarto, "Castigos Corporales," *Diccionario de Pedagogia*, Tomo Primeiro, vol. I, Madrid, Editorial Labor, S. A., 1936, p. 533.

mais elementar e o menos perigoso dos castigos corporais, ou o açoite são aplicados espontaneamente.

1.3. QUADRO CONCEPTUAL

"Menino não castigado é um homem não formado"

Provérbio Grego

Foucault, autor que no nosso entender melhor conceptualiza a temática dos castigos corporais, na obra "Vigiar e Punir" estuda e descreve a evolução histórica da legislação penal, os métodos e meios coercitivos e punitivos adoptados pelo poder público na repressão da delinquência, desde os séculos passados até às modernas instituições correcionais.

Descreve e analisa a história dos castigos, os quais passaram, historicamente, de uma arte das sensações insuportáveis a uma economia dos direitos suspensos. Estas transformações não ocorreram, todavia, num processo evolutivo e contínuo, foram, nos diversos países retratados por Foucault entre os séculos XVII e XIX, fruto de avanços e retrocessos.

Foucault estuda a "metamorfose dos métodos punitivos a partir de uma tecnologia política do corpo onde se poderia ler uma história (...) das relações de poder". E fá-lo explanando a forma como um modo "específico de sujeição pôde dar origem ao homem como objecto de saber para um discurso com *status científico*".¹²⁸

Não é mais ao corpo a quem se dirigem os castigos, mas à alma. Elaboram-se mecanismos de punição legal que dão um poder justificável sobre os indivíduos. O saber, as técnicas e os discursos científicos formam-se e entrelaçam-se com a prática do poder de punir.

O poder é concebido como estratégia atribuível a funções técnicas, e existe como uma rede complexa de micropoderes de relação de poder. Ao descortinar e desenlear as malhas que compõem as redes de micropoderes, Foucault, demonstra que o acto de punir foi sendo aperfeiçoado pelas instituições jurídicas que tinham a seu cargo aplicar o castigo, o que possibilitou a divisão da aplicação da pena entre várias instituições e áreas de saber.

Os sistemas punitivos, nas nossas sociedades, devem ser:

¹²⁸ Foucault, *Vigiar e Punir*, 21ª ed., Editora Vozes, Petrópolis, 1999, p. 24.

"recolocados em uma certa «economia política» do corpo: ainda que não recorram a castigos violentos ou sangrentos, mesmo quando utilizam métodos «suaves» de trancar ou corrigir, é sempre do corpo que se trata – do corpo e das suas forças, da utilidade e da docilidade delas, de sua repartição e de sua submissão"¹²⁹

A disciplina surge, então, como uma técnica capaz de garantir a eficiência do processo de sujeição e alienação dos sujeitos. Existe uma relação directa entre o corpo livre e o processo de educação. O corpo torna-se alvo da educação, embora a educação se dê tanto no corpo como na alma.

As disciplinas ao serem encaradas como técnicas que permitem a ordenação das multiplicidades humanas, possibilitam um controlo minucioso das operações do corpo, realizando a sujeição contínua das forças, impondo-lhes uma relação de docilidade-utilidade. Em suma, a disciplina instaura nos corpos uma ligação indissolúvel entre um crescimento da aptidão e uma acentuação da dominação.

A disciplina não pode, nas sociedades modernas consideradas sociedades disciplinares, ser identificada com nenhuma instituição nem com nenhum aparelho, é, antes, "um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos," como a distribuição dos indivíduos no espaço, o controlo da actividade, a organização das génese, e composição de forças, "de níveis de aplicação, de alvos"¹³⁰, o que a define como uma anatomia do poder, uma tecnologia.

As disciplinas constituem, assim, uma tecnologia política, uma maneira eficaz de lidar com o espaço, o tempo, a vigilância e o registo de informações. Surgiram como resposta às urgências históricas colocadas pelo mundo urbano e industrial. Criaram o homem adequado a critérios de utilidade e docilidade: útil economicamente, pelo trabalho e produção; dócil politicamente, pela passividade, resignação e disciplina.

Foucault, designa de poder disciplinar a estratégia predominante de poder da modernidade. Para ele, na modernidade o poder disciplinar é caracterizado pela não corporeidade da pena. O corpo não é mais castigado publicamente, de forma directa. Como a liberdade é o valor máximo da modernidade, retirá-la tomou-se a punição mais utilizada. Na escola, a palmatória foi substituída por castigos que limitam os movimentos e impedem a comunicação com os outros. O objecto de punição é o da reeducação do indivíduo, e é por isso que a disciplina traz consigo uma maneira específica de punir e a sua especificidade está em produzir docilidade e eficiência servindo-se da domesticação e moralização.

¹²⁹ idem, *ibidem*, p. 25.

¹³⁰ idem, *ibidem*, p. 177.

O adestramento é a principal função do poder disciplinar, de forma a extrair mais para melhor dominar. A disciplina "fabrica" indivíduos tomando-os como objecto e instrumento do seu exercício, de uma forma calculada e permanente. Este poder feito de insignificâncias insere-se em formas maiores, modificando-lhes o seu mecanismo e acabando por lhes impor os seus processos. O êxito desta imposição do poder disciplinar é garantido pela utilização de instrumentos simples como sejam: a vigilância ou o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e o exame. Para que a disciplina possa ser exercida é necessário um dispositivo que constranja pelo jogo do olhar, um aparelho onde as técnicas que possibilitam ver levem a efeitos de poder e onde os meios de coerção iluminem totalmente aqueles a quem eles se aplicam.

Foucault propõe, assim, como recurso para o bom adestramento e sucesso do poder disciplinar: a vigilância ou o olhar hierárquico e a sanção normalizadora.

A vigilância, ou o olhar hierárquico, permite, por um lado, que uma nova relação de fiscalização se integre na prática do ensino como um mecanismo que lhe é próprio e lhe permite aumentar a eficácia, e por outro, que o poder disciplinar se tome num sistema integrado ligado ao interior e aos fins do dispositivo em que é utilizado.

A sanção normalizadora, segundo instrumento usado para garantir o sucesso do poder disciplinar, abrange vários aspectos.

No cerce de todos os sistemas disciplinares existe sempre um pequeno mecanismo penal para que cada um possa "quadricular" o espaço deixado vazio pela lei geral. É assim que na escola, por exemplo, se qualificam e reprimem uma série de comportamentos que não são contemplados pela lei geral, como atrasos, faltas, satença, desobediência, mas que adquirem em cada um deles um peso relevante. É toda uma micropenalidade do tempo, da actividade, da maneira de ser, do corpo, da sexualidade, que se acciona como repressora, paralelamente à activação de outros processos, mais ou menos subtis, a título de punição. Trata-se de tornar sancionável o mais ínfimo componente da conduta e de dar uma função punitiva aos mais insignificantes elementos do aparelho disciplinar, sendo tudo bom para castigar o mínimo.

A disciplina, por outro lado, acarreta consigo uma maneira específica de castigar: castiga-se o não conforme, o desvio à regra. Esta ordem adquire a função de regra de duas maneiras distintas: por um lado, artificialmente, através dos programas e dos regulamentos; por outro, de uma forma observável, pela duração de uma aprendizagem, por um nível de aptidão.

Outro aspecto é a função correctiva que todo o castigo disciplinar deve assumir, sendo utilizado para diminuir os desvios. Para lá das punições oriundas do modelo judiciário (multa, açoite), são aplicadas, sobretudo, punições da ordem do exercício

(trabalho multiplicado/repetido). O castigo extingue-se, essencialmente, no próprio exercitar.

Na disciplina, a punição integra-se no sistema duplo de gratificação-sanção, sistema que opera quer no treino, quer na correcção, devendo, no entanto, atender-se mais à recompensa do que ao castigo. Este sistema vai instaurar toda uma qualificação dos actos a partir dos valores opostos do bem e do mal, caindo os comportamentos num ou noutro, e vai permitir, igualmente, uma quantificação traduzida em números, possibilitando o estabelecimento de uma economia penal diariamente actualizável. Esta quantificação do conhecimento e dos feitos dos indivíduos permite que os aparelhos disciplinares hierarquizem "com verdade" os bons e os maus indivíduos.

Estas classificações, por um lado, marcam os desvios, hierarquizam aptidões e, por outro, castigam e recompensam. A disciplina recompensa pelas promoções possibilitadas pelas hierarquias, pune pela despromoção, valendo o próprio sistema de classificação como recompensa ou castigo.

Podemos concluir que a arte de punir, no regime do poder disciplinar, não pretende impor uma expiação nem uma repressão, mas normalizar; "a penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Numa só palavra: normaliza".¹³¹

1.4. 1.ª REPÚBLICA/ESTADO NOVO: A POLÍTICA EDUCATIVA

1.4.1. DEFENIÇÃO/OBJECTIVOS

A 1.ª República, (1910 -1926), tinha como ideário reformar, pela via da instrução e da educação, a mentalidade portuguesa, criar e consolidar uma nova maneira de ser português, capaz de expungar a nação de todos os males, educar o povo e libertá-lo do obscurantismo em que estivera mergulhado durante a Monarquia. A instrução possibilitaria ao homem atingir a felicidade e a liberdade, e ajudaria a perpetuar o poder.

Assim, no início do século XX, a escola enquanto local de instrução e de transmissão de técnicas e de saberes, cuja principal função era ensinar a ler e a

¹³¹ idem, ibidem, p.153.

escrever, dá lugar à escola preocupada, essencialmente, em educar, em formar mentalidades e desenvolver o carácter através do exercício permanente da vontade.

Este princípio, de que a escola poderia formar pela educação o espírito do homem, baseava-se na teoria, vigente desde o século XVIII, de que os homens eram seres plásticos e moldáveis, e que a forma como eram tratados na infância determinaria as suas tendências e hábitos na idade adulta, uma vez que através da educação é possível desenvolver uma mentalidade determinada e refazer a consciência moral.

Os republicanos acreditavam no poder da educação, considerada como o principal factor explicativo do progresso da humanidade, para transformar as sociedades e os indivíduos, uma vez que "o homem vale, sobretudo, pela educação que possui, porque só ela é capaz de desenvolver harmoniosamente as suas faculdades, de maneira a elevarem-se-lhe ao máximo em proveito dele e dos outros,"¹³² e na escola, particularmente na escola primária considerada a escola do povo, como local privilegiado para formar cidadãos, consolidar a República, operar a regeneração e promover a unidade moral e espiritual da nação, a qual assentava em novos fundamentos, independentes de qualquer referência religiosa. A Escola primária, era considerada como sendo a "base do ressurgimento da sociedade portuguesa."¹³³ Através dela pretendia-se promover a formação dos cidadãos patriotas e republicanos implantando no seu espírito os ideais republicanos. A educação republicana deveria funcionar, simultaneamente, como um sistema de mobilização e de propaganda em benefício do Estado republicano.

Esta pretensão encontrava-se patente no Decreto do Governo Provisório da República, de 29 de Março de 1911, sobre a instrução primária, no qual se declarava que "Portugal precisa de fazer cidadãos, essa matéria-prima de todas as pátrias."¹³⁴

No campo educativo toda a atenção republicana se concentrou na resolução de problemas já tradicionais do ensino: o analfabetismo, o insuficiente número de escolas primárias, a deficiente preparação pedagógica e científica dos professores do ensino primário, e a sua precária condição económica, procurando, simultaneamente, proceder a uma reforma do ensino.

As grandes reformas republicanas, no sector do ensino, começaram pela instrução primária, por esta se encontrar na base da hierarquia escolar e porque, através dela, se projectava e planeava conseguir a transformação mental do país. As crianças, de então, seriam os homens de quem se esperava a consolidação da República.

¹³² Decreto de 29 de Março de 1911

¹³³ "A Escola Primária e o Futuro Cidadão". *A Federação Escolar*, n.º 158, de 7 de Março de 1915, p. 1.

¹³⁴ Vide Anexo A1

A reforma republicana do ensino primário, publicada por Decreto de 29 de Março de 1911,¹³⁵ tratava-se de um documento (projecto de intenções) notável, que nos colocaria, caso conseguisse ser minimamente exequível, ao nível dos países mais avançados no campo da instrução.

Segundo este Decreto a escola primária da 1.ª República deveria ser obrigatória, gratuita e laica, o ensino deveria ser graduado, concêntrico e metódico, procurando manter, de forma harmoniosa e constante, o desenvolvimento orgânico e fisiológico, e o desenvolvimento intelectual e moral da criança, e o ensino primário elementar, com a duração de três anos (dos sete aos nove anos), deveria observar quatro grupos de intenções: literárias, científicas, artísticas e técnicas.

O currículo escolar deveria atribuir um papel significativo à educação moral e cívica. A educação ministrada na escola primária, para além de facultar a instrução, tinha como grande objectivo "difundir o ensino e educar,"¹³⁶ fornecendo, directamente, às crianças, "pela prelecção, conselho e exemplo, as noções morais do carácter."¹³⁷

A educação moral e cívica republicana, deveria ao partilhava as concepções e práticas educativas veiculadas pela Escola Nova, tentar corresponder às necessidades dos educandos e adoptar uma metodologia intuitiva e activa, procurando desenvolver, de forma harmoniosa, todas as faculdades da criança e valorizar as potencialidades educativas da natureza.

Em termos didácticos privilegiavam os processos indirectos em detrimento dos directos, e consideravam que a educação moral e cívica, tendo por base a própria actividade da criança, deveria ser realizada a propósito de tudo, nomeadamente a partir dos factos que ocorressem na vida da criança.

Metodologicamente, verificava-se a valorização pedagógica do professor enquanto modelo e a concretização do "self-government", que visava a promoção, entre os educandos, da liberdade, da iniciativa individual e da responsabilidade pessoal, e a consciencialização da necessidade de autoridade e de uma disciplina livremente consentida, baseada no princípio de que o aluno se deve preparar para a vida social exercitando-se na prática de acções representativas da vida social do futuro adulto.

O professor primário, o grande obreiro da civilização, assumia para além da função pedagógica, uma missão sócio-cultural e até mesmo ideológica, que consistia na missão de promover a formação dos portugueses como cidadãos da República.

¹³⁵ idem, *ibidem*

¹³⁶ *Diário do Governo* (1.ª série), n.º 263, de 5 de Dezembro de 1918.

¹³⁷ J. Salvado Sampaio, *O Ensino Primário, 1911-1969. Contribuição Monográfica*, vol. 1, Lisboa, Instituto Gulbenkian de Ciência/Centro de Investigação Pedagógica, 1975, p.11.

O método de ensino consistia em orientar as actividades autónomas das crianças, através de um sistema de sanções, de modo a poder formar o seu carácter.

Quanto às concepções pedagógicas, pode ler-se em João de Barros,

"Oriente-se [...], o nosso ensino de uma maneira prática e concreta. A criança, ao abandonar a escola primária, tem de saber utilizar a sua inteligência, a sua energia, a sua natural curiosidade. E mais ainda: - tem de sabê-las exercitar sobre o meio que a cerca, sobre os fenómenos, factos e objectos que formam e constituem o seu ambiente."¹³⁸

O objectivo final desta escola era "[...] dar ao povo a única liberdade efectiva – a liberdade pelo trabalho digno e pelo esforço consciente."¹³⁹

Através dos processos de aprendizagem os republicanos pretendiam formar espíritos inquisitivos e ágeis.

Quer a Monarquia liberal, (1820-1910), quer a 1.ª República tentaram, tendo por base as ideias positivistas, modernizar o país e estimular a procura social de educação através de uma maior oferta institucional. A educação desempenhou, ideologicamente, para ambos, um papel bastante importante uma vez que acreditavam que o desenvolvimento dependia da renovação das mentalidades. À escola cabia a tarefa de formar o cidadão, consciente da democracia moderna, e o operário qualificado, necessário à industrialização.

A 28 de Maio de 1926, um golpe de Estado conduzido por generais pôs termo à 1ª República, dando origem a uma ditadura militar (1926-1930), cujos valores principais são: a hierarquia, a disciplina e a obediência. Sob o governo da ditadura militar a escola não perde por completo as características definidas durante a 1.ª República, continuando a ser da competência e obrigação do Estado derramar a instrução por todas as classes sociais.¹⁴⁰

Durante, o Estado Novo, (1930-1974), período caracterizado por uma ideologia estatal forte, muito estável e com grande poder de coacção, o ensino primário e os professores foram duramente abrangidos pelo novo regime. Os governantes esforçavam-se no sentido de erguer a verdadeira escola nacionalista portuguesa, cujo objectivo primordial consistia na formação moral segundo as virtudes cristãs, e em que a escola primária passaria a ter como principal tarefa "disciplinar consciências, formando o carácter," e reforçar os valores ideológicos do Estado Novo.

¹³⁸ João de Barros, "Educação e Democracia," in *A Pedagogia e o Ideal Republicano em João de Barros*, Romero de Magalhães, Lisboa, Edições Terra Livre, 1979, p. 33.

¹³⁹ idem, *ibidem*, p.35.

¹⁴⁰ Decretos n.º 16 024, de 10 de Outubro de 1928, n.º 16 077, de 26 de Outubro de 1928, e n.º 16 720, de 13 de Abril de 1929.

A política educativa do Estado Novo, de acordo com António Nóvoa, além da "matriz autoritária" que a caracterizava tinha sempre presente a "raiz doutrinal" que extravasava os "espaços escolares, para se projectar no seio das famílias e das comunidades."¹⁴¹

O Estado Novo "investido das legitimidades sociais que sustentam as práticas de doutrinação," utilizava "todas as potencialidades do ensino como factor de socialização: inculca valores, subordina corpos, disciplina consciências."¹⁴²

A escola, considerada como o espaço privilegiado para a formação do homem "submisso" que os novos princípios exigiam, e que visava a doutrinação dos valores "Deus, Pátria, Família e Autoridade," tornou-se um aparelho de doutrinação e de integração social, e a função educativa adquiriu maior importância que a instrução.

É retomada a dicotomia entre instrução e educação, porque o importante não é transmitir conhecimentos mas formar consciências. Ao ser reeditada esta dicotomia procurava-se "justificar uma estratégia de redução e de simplificação das aprendizagens escolares e de reforço das componentes morais e religiosas."¹⁴³

Enquanto que a escola nacionalista "integra uma forte componente de inculcação ideológica e de doutrinação moral, baseando-se num esforço de produção de consensos sociais fundados em valores que se dizem atemporais e indiscutíveis." O sistema educativo, por sua vez, "contribui para a interiorização de um modelo de sociedade que traduz projectos unificadores no plano político, simbólico e cultural," ao mesmo tempo que se procede à redução dos programas de ensino, à simplificação das aprendizagens escolares de base, e à valorização dos enquadramentos morais e religiosos. Esta atitude "dificulta o investimento da escola como espaço de mobilidade e reforça as lógicas de conformação social."¹⁴⁴

Procedeu-se à ritualização da Escola, onde tudo, desde a arquitectura escolar, a disposição dos quadros, das carteiras e móveis na sala de aula, os silêncios, ou os gestos, tinham como objectivo a disciplinação do corpo e imposição da autoridade. A Escola, enquanto simples transmissora do *constructum* cultural seleccionado pelo regime, afasta-se da produção e confrontação dos saberes, e transforma sua função em reprodutora da ordem social e promotora de uma ordem hierárquica.

Para consolidar os princípios ideológicos do Estado Novo, obediência, resignação, caridade, trabalho aturado e patriotismo, Cordeiro Ramos, Ministro da Instrução Pública, pelo Decreto n.º 21 014 de 19 de Março de 1932, deu a conhecer

¹⁴¹ António Nóvoa, "A Educação Nacional (1930-1974): Análise Histórica e Historiográfica," in *Los Caminos Hacia la Modernidad Educativa en España y Portugal (1800-1975)*. Eds. Agustín Escolano e Rogério Fernandes, *Actas del II Encuentro Ibérico de Historia de la Educación*, Zamora, Sociedad Española de Historia de la Educación/Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/Secção de História da Educação, 1997, pp. 175-176.

¹⁴² idem, ibidem, pp. 175-176.

¹⁴³ idem, ibidem, p.177.

¹⁴⁴ idem, ibidem, p.176.

uma lista de frases que deveriam ser incluídas, obrigatoriamente, em todos os livros de leitura e veiculadas pela escola, porque, segundo ele, "é de manifesto interesse pedagógico proporcionar leitura às populações escolares, ensinamentos de ordem moral e patriótica, contidos em frases curtas, fáceis de compreender e reter". À escola é conferido o poder de socializar o povo, desde a mais tenra idade, a partir da transmissão que faz das ideias do regime.

A Constituição de 1933 anula o princípio da gratuidade escolar, substituída pela "gratuidade relativa". Como instrumento doutrinário, a escola primária passa a ter "livros únicos", cuja ideologia difunde "os novos valores cristãos." As crianças dos meios populares devem ser socializadas de acordo com os valores que servem o Estado, caso contrário a escolarização podia tornar-se perigosa e permitir-lhes o acesso a leituras e doutrinas que lhes corrompessem o espírito.

A grande preocupação das autoridades nacionalistas com a escolaridade primária, obrigatória e gratuita, centrava-se na dimensão integradora e selectiva do seu ensino. Visava-se, por um lado, fomentar a coesão moral dos alunos no sentido de fazer respeitar as hierarquias (aluno-professor-Estado), através de um processo de socialização fechado, e, por outro, seleccionar o escol e encaminhá-lo para um trajecto académico pós-primário, mais orientado para o ensino liceal do que para o ensino técnico profissional.

-- O mestre era considerado como um modelador de almas, um escultor das novas gerações, o que implicava uma inculcação de fora para dentro, contrapondo-se às anteriores metáforas horticolas do republicanismo em que a criança era comparada a uma planta e o professor a um jardineiro, o que reflectia um movimento de dentro para fora.¹⁴⁵

As relações professor/aluno caracterizavam-se pelo autoritarismo. Ao professor cabia o papel de sujeito activo, ao aluno o de objecto passivo. As crianças totalmente dependentes do professor, socializadas a obedecerem, a curvarem-se, a lisonjearem, a solicitarem, a submeterem-se, ao atingirem a idade adulta, mais facilmente se converteriam nos indivíduos humildes, respeitosos e submissos que o Estado Novo pretendia criar.

-- Os pedagogos do Estado Novo viam a mente da criança como uma espécie de recipiente onde o saber era gradualmente depositado. Às crianças cabia apenas assimilar aquilo que outros já haviam pensado por elas, não aprendendo a reflectir sobre a realidade. Aos alunos, especialmente aos alunos de condição social mais desfavorecida a quem não era autorizado o uso das suas capacidades de investigação ou abstracção, competia absorver passivamente um corpo de doutrinas.

¹⁴⁵ *idem*, *ibidem*, p.179.

O método principal recaía na repetição, porque como era aborrecido e extremamente monótono constituía um excelente meio de autodisciplina.

Enquanto que para a Monarquia e a República a escola era o meio de obtenção de cidadãos esclarecidos e de trabalhadores especializados que a sociedade por eles idealizada exigia, para o Estado Novo era vista como um meio não de transmissão de conhecimentos (de instrução), mas de formação de consciências (educação), e, nomeadamente, a escola primária representava um "viveiro" à disposição da sociedade para "cultivar os valores éticos e profissionais de que precisa e ensaiar o homem que lhe convém."¹⁴⁶ A escola detinha, assim, uma função socializadora.

A formação na sociedade Estado Novo centrar-se-á, predominantemente, nos conteúdos de domínio sócio-afectivo (apelo aos instintos mais profundos, medos, ódios, emoções das massas, ao sentimento patriótico nacionalista) de modo a que esses conteúdos morais e emocionais pudessem condicionar atitudes e comportamentos, influenciando e mobilizando a sociedade como um todo ¹⁴⁷

A sociedade, enquanto estrutura hierárquica imutável, conduzia a uma nova concepção do papel da escola, o de aparelho de doutrinação. À escola cabia a tarefa de inculcar as características cognitivas que a sobrevivência do regime exigia.

1.4.2. A CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA

A maior parte dos princípios pedagógicos apresentados pela 1.^a República, transitaram da monarquia liberal (período de 1820 a 1910), os quais defendiam que a educação, enquanto alicerce da liberdade democrática, da moralidade social e da prosperidade económica, deveria ser universal; e que a adesão das camadas mais humildes da população, às instituições republicanas, se faria através da instrução popular.

Consideravam as crianças, nomeadamente as que frequentavam a escola primária, fáceis de moldar, logo a missão do professor consistia em "modelar o carácter e a inteligência, dessa cera maleável,"¹⁴⁸ para as formar e lhes incutir os ideais republicanos.

A criança, o centro de toda a atenção, passa a estar no centro do processo educativo, e a infância é reconhecida como uma fase vital da vida humana com

¹⁴⁶ *Escola Portuguesa*, n.º 1, de 11 de Outubro de 1934.

¹⁴⁷ Gerald Gutek, *Philosophical and Ideological Perspectives on Education*, New Jersey: Prentice – Hall, 1988, pp. 237-238.

¹⁴⁸ Henrique Pires Monteiro, "A Escola Primária e o Futuro Cidadão". *A Federação Escolar*, n.º 158, de 7 de Março de 1915, p. 1.

características próprias, diferentes das do adulto como afirma Adolfo Lima: "A criança não é um ser humano adulto, em ponto reduzido. É um ser especial, com forças imanentes, próprias, que a caracterizam e individualizam".¹⁴⁹ A educação baseia-se, globalmente, na psicologia da criança, encarada na sua individualidade, e deve estar de acordo com as suas aptidões, sabendo-se que todas as crianças são diferentes umas das outras.

A individualidade, as potencialidades inatas e a natureza da criança devem ser, nomeadamente na escola, inteiramente respeitadas, apenas se lhe podendo exigir aquilo que ela pode dar. O professor é que tem "de se adaptar às exigências da natureza da criança,"¹⁵⁰ e ter em conta o seu desenvolvimento natural e espontâneo.

Para que os métodos e os programas de ensino possam responder às "inclinações naturais" e às "necessidades psicológicas dos educandos"¹⁵¹ é necessário conhecer a "psicologia da criança"¹⁵², enunciar as etapas do seu desenvolvimento e identificar as leis que o produzem.

Segundo António Sérgio, a educação deve ter como ponto de partida "os interesses espontâneos da criança"¹⁵³, aquilo que para ela é mais significativo. Faria de Vasconcelos considera, por sua vez, que os interesses da criança são "móveis e transitórios" e correspondem a "necessidades mais profundas"¹⁵⁴, devendo ser o processo de ensino/aprendizagem a despertar gradualmente na criança novos interesses, necessidades, aptidões e gostos, respeitando sempre a sua liberdade e procurando contribuir para que possa atingir a felicidade.

Os pedagogos republicanos criticavam de forma persistente a Escola Tradicional e a sua organização pedagógica, condenando os métodos de ensino seguidos. À Escola Tradicional opõem uma escola laica, com uma organização apoiada em bases científicas, obedecendo à pedagogia moderna. Sustentam que a escola primária se deve destinar, prioritariamente, à formação de cidadãos e à preparação de trabalhadores conscientes.

A forma como a criança era vista pelo Estado Novo teve implicações no processo educacional, o qual se tornou essencialmente repressivo. À semelhança das plantas que, pela cultura, se queriam modificar, sendo necessário regá-las, podá-las, adubá-las, especá-las para lhes endireitar o caule, e dar-lhes resistência contra os impulsos do vento, guiando-lhes e torcendo-lhes os ramos que seguem em má

¹⁴⁹ Adolfo Lima, *Educação e Ensino. Educação Integral*, Lisboa, Guimarães & . – Editores, 1914, p.12.

¹⁵⁰ idem, "Autonomia dos Educandos e as Associações Escolares." *Educação Social*, n.º 4, de 15 de Abril de 1925. p. 107.

¹⁵¹ Faria de Vasconcelos, *Problemas Escolares, I*, Lisboa, Empresa de Publicidade Seara Nova, 1921, p. 14.

¹⁵² Adolfo Lima, *ibidem*, p.32.

¹⁵³ António Sérgio, *Sobre Educação Primária e Infantil*, 2.ª ed., Lisboa, Editorial Inquérito Limitada, [s.d.], p.27.

¹⁵⁴ Faria de Vasconcelos, *ibidem*, p. 13.

posição, também educar, para o Estado Novo, significava contrariar, torcer, podar, cortar e esmagar a criança. Desta forma pôs-se fim aos princípios da Escola Nova.

As crianças, espécie de mineral em bruto, quando entravam para a escola tinham que ser polidas e cortadas, a fim de libertarem a substância preciosa que escondiam no seu interior.

A inculcação moral fazia-se pela violência e consequentemente pelo exemplo, e os alunos actuavam pelo medo que tinham de sofrer algum castigo. A sua regeneração não exigia que entendessem perfeitamente as normas éticas que os incitavam a respeitar. Os ideólogos do Estado Novo, contrariamente aos pedagogos liberais, não acreditavam que o comportamento fosse estimulado pela razão: segundo eles apenas a coacção e a repetição induziam quer os homens quer as crianças a conduzir-se adequadamente. O comportamento almejado na criança deveria obter-se mediante obediência cega e não por compreensão.

Modificaram-se as relações sociais no interior da sala de aula, de acordo com as ideias defendidas pela ideologia do Estado Novo sobre a natureza humana, a repressão passou a ocupar o ponto fulcral das práticas escolares ideais, num clima de disciplina severa e de pronta obediência. A nova doutrina pedagógica era extremamente coerciva: a educação, essencialmente correctora, não visava o desenvolvimento das potencialidades inatas da criança. Esta transformação viria a afectar, também, a concepção da aprendizagem que o Estado Novo passou a adoptar e que, na prática, se reduzia à memorização pura e simples.

Era necessário pôr fim ao movimento da Escola Nova, que teorizava sobre os processos activos e interessantes de aprendizagem, argumentando que tudo isso não passava de concepções da democracia e do livre pensamento. A pretensa liberdade da criança não existia, uma vez que cada criança tinha que sofrer as limitações impostas pela liberdade das outras, tanto na escola como na sociedade.

Falava-se da desigualdade natural e de uma natureza humana que era preciso induzir no bom caminho. Na prática os novos conceitos do homem, da criança, da educação, da escola, do Estado e da sociedade deram origem a uma pedagogia autoritária e repressiva, repetitiva e de inculcação moral.

O confronto do aluno com modelos, a presença inquestionável do adulto, o papel insubstituível do mestre como guia, a relação de desigualdade em que o aluno é colocado na dependência do mestre, a presença de um programa, a delimitação de um espaço físico e temporal determinados, destinados à realização do ensino, a pedagogia como uma necessária ruptura com a experiência, constituíam os elementos intocáveis da estrutura escolar tradicional, que foram, consequentemente, defendidos

e adoptados pelos ideólogos do Estado Novo, com vista à manutenção da ordem, disciplinação e correcção dos comportamentos.

A finalidade da escola não era promover o desenvolvimento de todos os indivíduos ou a capilaridade social, nem desenvolver capacidades e saberes. A escola visava, no plano individual, criar a motivação que levasse ao domínio dessas capacidades e saberes, e gerar a conformação social.

A partir da aquisição ou não desta motivação por parte dos educandos, a escola procedia, então, no plano social, à distribuição dos alunos de acordo com critérios selectivos e discriminatórios: uns eram retidos, outros abandonam a escola, outros terminavam com aproveitamento o ensino primário, e eram poucos os que transitavam para o ensino secundário técnico-profissional, e apenas os mais "dotados" transitavam para o curso apenas ao alcance de uma pequena elite, o ensino secundário liceal.

O perfil ideal da formação salazarista é o de um ser no qual a componente afectiva prevalece sobre as outras componentes. Inteligência, reflexão elaborada, pensamento crítico, moralidade, sentido do outro são dimensões desvalorizadas em benefício de uma formação cujo móbil é essencialmente afectivo, e à qual se pede que seja mais eficaz do que verdadeira.¹⁵⁵

1.4.3. A DISCIPLINA

"De pequenino se torce o pepino."
Provérbio

A disciplina do homem, que está na base do progresso social, apoia-se em leis e doutrinas que variam consoante os países, as épocas e as culturas.

À face da legislação portuguesa, poder-se-á recorrer-se à aplicação de castigos corporais nas escolas primárias como meio correctivo?

Em Portugal, no século XX, os castigos corporais continuaram a ser admitidos, pelos professores, como um recurso legítimo e perfeitamente natural para disciplinar os alunos, seguindo nas suas aulas, sobretudo nas duas primeiras décadas, o que havia sido estabelecido pelo Decreto de 20 de Dezembro de 1850,¹⁵⁶ regulamentar do Decreto de 20 de Setembro de 1844 e confirmado pela Lei de 29 de Novembro do mesmo ano, que "expressamente permitiu aos professores de instrução primária a aplicação de castigos corporais, já para manter a disciplina da escola e reprimir os

¹⁵⁵ Hubert Hannoun, *O Nazismo: Educação? Domesticação. Fundamentos Ideológicos da Formação Nazi*, Lisboa, Instituto Piaget, 1997, pp. 229-230.

¹⁵⁶ *Diário do Governo* de 30 de Dezembro de 1850

hábitos viciosos dos alunos (art.º 12.º), já para os obrigar ao estudo e promover o seu adiantamento (art.º 33.º).¹⁵⁷

Já neste Decreto o legislador teve o cuidado de "recomendar", aos professores, que o castigo físico deveria ser aplicado de forma paternal, não pondo em causa o "pejo ou a saúde" das crianças.

Apesar desta "recomendação", os professores não se coíbiavam de aplicar castigos corporais que suscitavam ofensas corporais.

A legislação que, posteriormente, surgiu sobre disciplina, no ensino primário, não introduziu qualquer disposição idêntica àquela que vimos inserta no Decreto de 1850. Daí se ter criado, perante esta omissão, uma espécie de "vácuo" legislativo onde tudo era permitido, uma vez que existia quem considerasse que a aplicação de castigos corporais continuava a ser permitida, e por isso não aparecer legislada, continuando em vigor, e outros que tal permissão fora posta de parte.

O art.º 59.º do regulamento de 19 de Setembro de 1902, menciona como castigos: a admoestação e repreensão, a privação de recreio ou quaisquer outros castigos paternalmente aplicados e que não ofendam a saúde dos alunos, a suspensão temporária e a expulsão.

O art.º 99 proíbe expressamente o emprego dos castigos corporais nas escolas infantis. Foi considerado, contudo, que estes podiam continuar a ser aplicados nas escolas elementares, uma vez que o legislador apenas os proíbe expressamente nas escolas infantis, já que o ensino infantil não constitui grau de ensino.

Só, em 1919, com o Decreto n.º 6137, de 29 de Setembro, foram estabelecidos alguns princípios que vieram corroborar tudo quanto tinha sido escrito e afirmado até então.

Assim, o Decreto n.º 6137, de 29 de Setembro, rectificado nos Diários do Governo de 11 e 18 de Dezembro do referido ano, começa por decretar no art. 106º que:

§ 1º - "A disciplina escolar não deve basear-se no autoritarismo, na intimidação ou na violência, mas no respeito pelos direitos crianças.

A disciplina deve ser mantida na escola, despertando o interesse pelo ensino, tornando-o atraente, agradável e de harmonia com o desenvolvimento físico e intelectual da criança; provocando a curiosidade, a atenção, e inculcando hábitos de trabalho; pela estima respeitosa que o professor deve merecer aos seus alunos; desenvolvendo o amor próprio da criança, e suscitando-lhe a confiança em si mesmo e o sentimento da responsabilidade individual; pelo aperfeiçoamento do carácter e educação da vontade".

¹⁵⁷ Diário do Governo, Decreto de 20 de Dezembro de 1850.

Com este artigo o legislador não só defende que o bom prosseguimento da aprendizagem depende da disciplina que existir na escola/sala de aula, como considera a disciplina uma necessidade, pois sem ela não se poderá fomentar a educação, tornar-se-á impossível a actividade escolar e não se obterá um rendimento proporcional ao esforço despendido.

A disciplina escolar para além de permitir o regular prosseguimento dos trabalhos escolares, deverá, igualmente, ter como primeiro objectivo melhorar a criança e proporcionar-lhe o desenvolvimento das suas faculdades espirituais e a formação do carácter, ao mesmo tempo que lhe exige respeito pela hierarquia dos valores e fortalecimento do poder da vontade.

O mesmo Decreto considera, igualmente, que as punições devem obedecer a determinados princípios. Devem, por um lado, ser baseadas no conhecimento prévio da criança, o que dá uma certa liberdade de actuação ao professor educador:

§ 2º - "Para corrigir as faltas cometidas pela criança, o professor procurará conhecer as suas condições orgânicas, as suas crises e perturbações funcionais, o seu desenvolvimento intelectual e afectivo, o ambiente em que decorre a sua vida, encontrando assim os motivos eficientes e debelando-se por um sistema preventivo".

e, por outro lado, devem ser empregues paternalmente:

§ 3º - "Os castigos serão empregados paternalmente. O professor informará os pais ou responsáveis pela criança, afim de com ele colaborarem na sua educação, ou obter a intervenção médica, quando o julgue conveniente".

Considerava-se que as punições deveriam ser: raras, o professor deve evitar punir, só o devendo fazer em último caso, uma vez que a punição aplicada frequentemente insensibiliza o aluno impedindo que este reaja a este tipo de estímulo; infligidas com serenidade, porque todo o professor que pune com uma atitude de irritabilidade, dando a imagem de que se compraz em fazê-lo, está, por um lado, a dar um mau exemplo aos seus alunos, e, por outro, fica sujeito a exceder-se na violência do castigo, podendo fomentar a revolta não só no aluno castigado como nos restantes alunos; e adequadas à natureza das faltas cometidas, devendo ser como que uma natural consequência dessas faltas, para que possam ter um fim reparador, todo o aluno que veja nos castigos a consequência natural das suas faltas, reconhecerá as vantagens de não as repetir. Todos estes critérios na aplicação das punições são simples interpretações da lei, sem força vinculativa.

Parece-nos não ter existido, neste Decreto, a preocupação de se enumerar, determinar ou distribuir as sanções de acordo com as faltas cometidas pelo aluno. Apenas se enunciou um conjunto de regras de conduta que o professor deveria ter em atenção durante o processo educativo.

O legislador deixa ao livre arbítrio de cada professor a escolha do castigo que considere conveniente aplicar, desde que o faça de forma paternal. Ao advertir para que o castigo seja aplicado de forma paternal, o legislador está, de certo modo, a pôr em paralelo o professor e o pai.

Contudo, apesar desta sensata advertência, por parte do legislador, não nos podemos esquecer que o castigo, aplicado de forma paternal, não significa que seja mais moderado e menos doloroso, antes pelo contrário, pode tornar-se numa "faca de dois gumes", uma vez que há pais que nas punições excedem o razoável, e o professor, fica deste modo, legitimado a recorrer à aplicação de castigos corporais, violentos e vexatórios, sempre que o desejar.

Segundo Tomás Cardoso a orientação seguida por esta lei denota uma enorme superioridade e nela se consignou vários princípios:

"o princípio defendido por Fénelon de que é preciso evitar o desgosto e o desanimo que inspira a correcção quando é ríspida; a doutrina de J. de Maistre de que a severidade gela de certo modo os nossos defeitos e os fixa, em lugar de os matar; o conselho de Amyot de que as virtudes desabrocham e florescem, na idade da infância, e se arreigam pelos louvores que se lhes tecem; o conceito salesiano de que se apanham mais moscas com uma colher de mel do que com um tonel de vinagre; e até aquela frase de Molière, no Tartufo: «Sofrem-se sem revolta as repreensões, mas não se suporta a zombaria»".¹⁵⁸

Verificamos, assim, que a legislação portuguesa, no período estudado, não se opõe a que o professor recorra à aplicação de castigos corporais, apenas exige que, na sua aplicação, não exceda os limites da correcção paternal.

O legislador não empregou deliberadamente a expressão "castigos corporais", limitou-se apenas a preceituar que os castigos serão paternalmente aplicados, sem discriminar que espécie de castigos. Logo se existem castigos de ordem física, também os há de ordem moral. É legítimo, então, concluir que a aplicação de castigos corporais não carece de autorização legal explícita. Entendo-se, todavia de um modo geral, que os castigos paternalmente aplicados, referidos no Decreto n.º 6 137, são os corporais.

¹⁵⁸ Tomás Lopes Cardoso, *O Castigo Corporal Perante a Pedagogia e o Direito Português*, Porto, Editora Educação Nacional, 1942, pp. 125-126.

Embora a legislação, no que se refere à manutenção da disciplina na sala de aula, não tivesse sofrido alterações a forma de a impor, durante os períodos da Ditadura Militar e Estado Novo (1926-1974), diferia, na prática, substancialmente das ideias republicanas. Enquanto que em 1919 se afirmava que “a disciplina escolar não devia basear-se no autoritarismo, na intimidação ou na violência,”¹⁵⁹ e para os republicanos a disciplina criava-se estimulando o desejo de aprender, que, por sua vez, dependia de um conteúdo das aulas vivo e interessante. Para o Estado Novo, a escola e a sociedade portuguesa necessitavam da mão enérgica da autoridade, não se podendo “descurar a inculcação de noções de pontualidade, assiduidade e minudência no desempenho das tarefas escolares.”¹⁶⁰

Do ponto de vista deste regime a escola tinha, por natureza, de ser repressiva, uma vez que tinha um ideal a transmitir aos alunos. As crianças tinham que ser submetidas a uma severa disciplina a fim de criarem hábitos de ordem e método, respeito e obediência, civilidade e modéstia, ao mesmo tempo que eram contrariadas as suas tendências naturais para a indolência, petulância, falsidade e rebelião. A escola, devia, ainda, educar as crianças na aceitação do sacrifício e da abnegação, únicas formas de “afinar o temperamento e amoldar o carácter.”¹⁶¹ De acordo com esta ideologia a obediência e a pontualidade adquiriam especial relevo. O cumprimento destas normas poderia ser imposto através das práticas coercivas externas ou através da interiorização normativa.

A disciplina em contexto de sala de aula, segundo os pedagogos do Estado Novo, dependia quase que exclusivamente do professor. A função do professor consistia em lapidar e polir as “almas selvagens”¹⁶² das crianças. Devia tentar manter a ordem na sala de aula sem o recurso a métodos violentos, e conseguir pela persuasão “fazer dos alunos desordeiros por natureza crianças com vontade de serem ordeiras.”¹⁶³ A par desta disciplina consentida deveria existir a coerção como alternativa.

Do ponto de vista tradicional era aceitável que as crianças fossem punidas na escola desde que de modo paternal.¹⁶⁴ Todavia enquanto os republicanos desencorajavam os castigos corporais, os ideólogos do regime salientavam que se tratava de um processo aceitável e, portanto, perfeitamente “natural.”¹⁶⁵ A correcção das tendências más não dispensava a coerção física. Existia mesmo uma tradição que legitimava a punição corporal dos alunos e que a identificava e atribuía à

¹⁵⁹ Decreto n. 6137, *Diário do Governo*, n.º 198, de 29 de Setembro de 1919.

¹⁶⁰ *O Século*, de 3 de Agosto de 1929.

¹⁶¹ *Escola Portuguesa*, n.º 14, de 10 de Janeiro de 1935.

¹⁶² *ibidem*, n.º 14, de 10 de Janeiro de 1935.

¹⁶³ *ibidem*, n.º 100, de 10 de Setembro de 1936.

¹⁶⁴ Decreto n. 6137, *Diário do Governo*, n.º 198, de 29 de Setembro de 1919.

¹⁶⁵ *Escola Portuguesa*, n.º 14, de 10 de Janeiro de 1935.

educação. Disso são exemplo alguns provérbios da sabedoria popular como “Quem dá o ensino dá o castigo” ou “A letra com sangue entra”. Embora a repreensão física não contribuísse para o desenvolvimento intelectual da criança, era, contudo, um precioso instrumento de formação moral. Logo as autoridades não hesitavam em defendê-la e aconselhá-la: “Não pode o professor (...) deixar de aplicar sanções aos (...) educandos, sob pena de perigar a disciplina escolar.”¹⁸⁸

¹⁸⁸ *ibidem*, n.º 243, de 22 de Junho de 1939.

CAPÍTULO IV

1. A MEMÓRIA DAS EMOÇÕES E OS CASTIGOS CORPORAIS

*Soube a definição na minha infância
Mas o tempo apagou
As linhas que no mapa da memória
A mestra palmatória
Desenhou*

"Pátria" – Miguel Torga¹⁶⁷

1.1. O QUE NOS DIZ O CORPUS DOCUMENTAL

Ao longo da História da Educação vários foram, a nível punitivo, os meios utilizados na gestão da disciplina/indisciplina na sala de aula, de modo a atingir os fins formulados pelas concepções e doutrinas filosóficas da educação. De todos os meios o mais usado foi a coerção física e psicológica como forma de disciplinar a conduta e o comportamento da criança.

É impressionante o número de meios coercivos usados, entre 1900-1960, pelos professores na correcção dos seus alunos. Palmatórias, chibatatas, ponteiros, réguas, castigos mais ou menos bárbaros, foram utilizados sem qualquer contemplação com o objectivo de redimir faltas, regular comportamentos e atitudes, limitar possíveis excessos, delimitar o erro, impedir a evasão do espírito e obrigar ao silêncio e à obediência passiva

A este propósito contou-nos Trindade Coelho na sua autobiografia:

"E assim fomos aprendendo a ler melhor e a contar, e a escrever, porque o nosso professor escrevia muito bem e tinha seu gosto nessa prenda e em a transmitir a todos os seus discípulos, batendo-nos muito nos nós dos dedos com uma régua, senão pegávamos na pena como devia ser, e se não fazíamos as letras como ele ensinava".¹⁶⁸

E acrescenta, ainda, que:

"[...] estes dois padres não saberiam talvez muito de latim, mas davam-nos muitas palmatoadas, e eu levei mais do que areias tem o mar e estrelas o céu. Um deles

¹⁶⁷ Miguel Torga, *Portugal*, 5.ª ed., Coimbra, Edição do Autor, 1986, p. 7.

¹⁶⁸ Trindade Coelho, *Os Meus Amores: Contos e Baladas*, 11ª ed., Lisboa, Portugal Editora, [s.d.], p.12.

até imaginava que a palmatória operava por compressão, infiltrando-nos nas palmas das nossas mãos (no Inverno roxas de frio) as coisas que nós não sabíamos. Depostas essas coisas na palma da mão, como se fosse beijá-la, dava-lhes por cima um grande bolo, e pensava ele que as coisas trepavam assim pelo braço acima e não sei mais por onde, até se nos alojarem na cabeça, e era desta forma que nos metia na cabeça o que nós não sabíamos. Uma vez até uma velhinha que morava perto assomou à janela do rés-do-chão onde era a aula, e disse assim para o Sr. Professor, aflita de ouvir tanto bolo:

Credo, Sr. Padre Joaquim! Isso é mesmo não ter alma!¹⁶⁹

Castigar tornou-se uma consequência da disciplina e inspirou-se no princípio do poder material que tem por objectivo convencer pela violência. O uso de castigos corporais tornou-se, por sua vez, o meio mais adequado para eliminar comportamentos indesejáveis e promover a aprendizagem.

Mais do que um meio didáctico, a coerção física parece surgir como um elemento constituinte da identidade profissional e do *imaginário social* dos professores.

"A utilização da verga marca o poder do professor do mesmo modo que o ceptro é atributo do poder monárquico. (...) A verga tomou-se uma prerrogativa do mestre-escola que a transformou num procedimento didáctico."¹⁷⁰

O castigo escolar, nomeadamente o castigo corporal, deixa, quase sempre, pela vida fora, recordações terríveis, que nem a acção do tempo consegue apagar da memória de quem os sofreu. O efeito das vergastadas com varas de bambu ou canas da índia e as palmatoadas com a *menina* dos cinco olhos, os métodos padrão do castigo, encontra-se registado na literatura, (romances, memórias, autobiografias), em filmes e até mesmo em letras de música, mas nem sempre com mágoa.

Verifica-se, frequentemente, que os efeitos dos castigos físicos sofridos são narrados sem mágoa e em tom quase nostálgico, porque muitos dos que ganharam vergões no corpo durante a infância na escola primária acreditam que se tornaram "pessoas de bem" graças a estes métodos disciplinares, existindo, entre as pessoas mais idosas, a ideia de que a escola antiga era coersiva mas eficiente.

"Quanto a mim acho que só se perderam as que caíram no chão, e por isso não só já lhes perdoei como ainda lhes estou agradecido por tudo quanto uns e outros

¹⁶⁹ Idem, *Ibidem*, p.15.

¹⁷⁰ Ferdinand Buisson (ed.), *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*, Paris, Librairie Hachette, 1911, p. 1711.

fizeram por mim. Que Deus os tenha a todos no Reino da Glória, é o que do coração lhes desejo.¹⁷¹

"Mas bem feito senão, levávamos reguadas. «A tão poucas»!! Mas é assim que devia ser."

"Porque até quando as professoras batiam, tinham razão para bater. Os moços querem-se assim... têm de ser castigados para aprender, tem de haver disciplina."¹⁷²

"Devo ter sido o estudante da tal "Universidade" do Souto que mais *bolos* levou, aplicados pelo próprio pai: e, feitas bem as contas, ao cabo duns bons setenta anos, acho que talvez ainda merecesse mais, assim como o Alfredo e o Serafim Rosas, dois predilectos desses tempos que nunca esquecem."¹⁷³

1.1.1. A ESCOLA DE ENSINO PRIMÁRIO

A letra com sangue entra."
Provérbio

A escola de ensino primário, que encontramos retratada no *corpus* documental que seleccionámos e analisámos, possui os traços centralizadores da disciplina autoritária, permitindo ao professor decidir sobre o destino/futuro dos alunos.

"Retomando ao fio da meada, felizmente também passei por esse tempo de escola, onde se entra no primeiro dia com aquela timidez que era característica nesse tempo de quem era pobre e aonde quase se entrava por favor, perante uma professora autoritária em cujos destinos de se ser ou não ser analfabeto, detinha nas suas mãos."¹⁷⁴

O prosseguimento dos estudos estava, muitas vezes, dependente da decisão do professor.

"Tudo isto a professora esquecia. Só não perdoava era alguma leviandade de qualquer aluno seu no que tocava aos ritos da Sagrada religião. Ai é que ela jamais perdoava. Assim aconteceu com o meu irmão mais velho, segundo o meu pai que Deus haja.

¹⁷¹ José Manuel Louisa Gomes, *Memórias da Minha Terra. Soito-Sabugal. Usos, Costumes, Tradições e Lendas do meu Tempo*, Vila do Conde, Edição do Autor, 1985, p. 196.

¹⁷² Luísa, Janeirinho, (org.), *Museu da Escola. Um Património Comunitário*, [s.l.], Ministério da Cultura/Delegação Regional da Cultura do Alentejo, 2002, pp. 51-52.

¹⁷³ Costa Brochado, *Memórias de Costa Brochado*, Lisboa, Edição do Autor, 1987, p. 26.

¹⁷⁴ António Marques Gil, *Infância e Juventude de um Explorado*, Setúbal, [s. n.], [s. d.], p. 10.

Estava muito bom para ir a exame da 4ª classe, até que faltava cerca de um mês – altura em que houve uma procissão e meu irmão a abandonou para ir ver uma avioneta que entretanto aterrara nas imediações do Couço. Daí por diante deixou de estar apto para ir a exame. E lá ficou meu irmão sem o exame do 2º grau, que mais tarde lhe vinia a fazer falta.¹⁷⁵

"Eu que acompanhava interessado toda a conversa, ingénuo e inocente, a dada altura tomei a iniciativa de lhe dizer que também gostava de fazer o exame de admissão, pois sempre era mais uma habilitação literária e gostava imenso de estudar. Mas em vez de uma resposta compreensiva que eu esperava, recebi uma tremenda descompostura:

O exame de admissão ao Liceu para guardar porcos?! Sabes quanto custam as explicações?!...

Corei de vergonha, humilhado e revoltado. Não seria eu um jovem com os mesmos direitos que os outros a ser feliz e a poder seguir uma carreira em que realizasse as minhas aspirações...

A senhora professora disse ainda mais coisas, mas todas elas tão tristes, tão mesquinhas, tão revoltantes que a minha inocente simplicidade de rapazinho do campo morreu nesse dia. E em poucos minutos cresci vários anos, tomando-me desde então um duro soldado na luta constante por um mundo melhor e onde todas as pessoas fossem amigas, solidárias e felizes.¹⁷⁶

Nela a relação professor/aluno encontrava-se hierarquizada e dominada pela obediência passiva, pela ordem, imobilidade e pelo silêncio.

"A única coisa que o professor exigia na aula era silêncio."¹⁷⁷

"Nessa aula passei eu tormentos, (...), com a imobilidade a que era forçado, com a sujeição a um professor ríspido, exigente, que era de uma dureza implacável para os que não estudavam tanto como ele entendia."¹⁷⁸

Esta relação assentava, quase sempre, no medo.

"Desta maneira, não pude passar impune. Por isso, ganhei medo o que permitiu que não fosse para além da 4ª classe."¹⁷⁹

"Quem igualmente se mijou todo e na escola foi o Amadeu.

O Amadeu era tão acanhadinho que nunca tinha coragem de se levantar e pedir à professora o que quer que fosse, como um lápis emprestado ou uma borracha de que se tivesse esquecido.

¹⁷⁵ Idem, *ibidem*, p. 28.

¹⁷⁶ José Contreiras, *O Vendedor: uma Vida – uma Profissão*, Amadora, [s. n.], 1990, pp. 27-28

¹⁷⁷ Flávio Capuleto, *A Vida de um Escritor – (Autobiografia)*, Cucujães, Edição do Autor, 1977, pp.37 -39

¹⁷⁸ Carlos Pires de Lima da Fonseca, *Roteiro da Minha Vida – Memórias*, Lisboa, Livraria Portugal, 1959, pp. 12, 14

¹⁷⁹ Manuel Augusto da Silva Neves, *Memória da Alma*, Cucujães, Edição do Autor, 1998, p. 16.

Pedir não era com ele. Mesmo quando era preciso ir lá fora, nem isso o levava a vencer a inércia. O que acabou por lhe sair caro.¹⁸⁰

"Por vezes, sentia-me tentada a solicitar o auxílio de D. Brites, minha professora primária, a fim de encontrar uma explicação para aquelas torturante interrogações. Porém, o aspecto de D. Brites – vestida de negro, de bandós refuzentes, lunetas com aros de ouro sobre o nariz levemente adunco e rosto impenetrável, onde nunca vi o assomo de um sorriso – afastava de mim tal tentação.

Um dia, porém, vencendo relutâncias mil, consegui dominar o medo que D. Brites me infundia. Levantei-me do banco, pus-me em posição de sentido, como um soldado ante o seu comandante, e gaguejei:

- Minha senhora, a policia não pode prender os homens que estão na guerra?

Aquela inesperada e insólita pergunta provocou uma risada monumental na aula, onde a maioria dos alunos eram de idade superior à minha. A audiência dispensada às minhas palavras fez-me entrever que algo de anormal dissera. Sentí um zumbido estranho nos ouvidos, um calor infernal atacou-me o rosto e decerto terei corado, miseravelmente, como um colegial que era.

- D. Brites dominou imediatamente a situação, bradando:

- Silêncio!

Não foi necessário segundo aviso para que se observasse completo silêncio na sala.

Eu continuei de pé, tremendo como uma espiga fustigada pelo vento, desejando com todas as minhas forças que um providencial desmaio ou a própria morte se lembrasse de mim naquele instante.

D. Brites aconchegou as lunetas e, longe de me esclarecer, desfechou, agastada:

- Onde se viu um fedelho destes a querer saber o que não lhe diz respeito?

Como prémio à minha ânsia de saber, fui colocado de pé, de cara contra a parede, durante uma hora, que a D. Brites tinha inventiva de sobra para os castigos.¹⁸¹

Entre o educando e o professor criava-se uma atmosfera de desconfiança mútua, de inimizade, e desejo de vingança. Existia, mutuamente, a preocupação de enfrentar o inimigo, de o vexar, de o vencer.

Os alunos agrupavam-se e tentavam hostilizar o professor, ludibriá-lo, troçá-lo, vingar-se dele e até intentar contra a sua vida.

"Mas na primeira classe ainda tive um professor pior: era só arrear, sem saber porquê nem ver por onde. Deixava os miúdos num 8; era tão estúpido, tão mau, que chegámos a odiá-lo. Um dia, depois da escola, ele estava cá em baixo, encostado à muralha do Castelo; nós, lá em cima, magicávamos mandar-lhe com um pedregulho a cima, para o esborrachar. Mas isto era mesmo para valer! Nós sabíamos que um matacão daqueles, a rebolar daquela altura, era mesmo para matar, e se ele se

¹⁸⁰ António Damão, *Na Boca da Infância*, Lisboa, Editorial Caminho, 1988, pp. 34-35.

¹⁸¹ Manuel Firmo, *Nas Trevas da Longa Noite. Da Guerra de Espanha ao Campo do Tarrafal*, Lisboa, Publicações Europa América, 1978, pp.9-10.

safasse do primeiro não se safava dos seguintes. Ainda hoje, quando penso nisso, fico sem saber como nos contivemos, tal era a raiva que lhe tínhamos.”¹⁸²

À hora de despedir, mestre Gervásio leu nos rostos uma incontida alegria e resolveu pedir à turma:

- Amanhã sempre quero ver quem me oferece uma régua nova.

Cá fora os rapazes consolaram o Zé Domingos e deram-lhe vivas. Juraram que não fariam a vontade ao mestre e despediram para os campos, ao encontro dos trabalhos familiares.¹⁸³

O professor vingava-se castigando, e para se defender permeava a delação, lançava a discórdia entre os alunos, minando e corrompendo a solidariedade, a amizade e a cumplicidade existente entre os alunos.

“A princípio ninguém percebeu aquela galhofa súbita e despropositada. Já estava à beira de rebentar quando a professora disse: «Barbosa ou estás sossegado ou vais já de castigo ali para o canto». Ai, o Barbosa não aguentou mais, explodindo numa gargalhada sem fim, dobrado sobre o tampo da carteira.

O Barbosa, levantou-se a rir, a olhar de lado para o Amadeu que tinha a cara num tomate, o chão por baixo da carteira um lago, daquilo que todos perceberam logo ser mijo, rebentando no maior gargalhar colectivo em dias de aulas.

Não se podia ter muita confiança nele, fazia queixinhas a torto e a direito. Se topasse alguém a copiar amava-se em bufo. «Só professora, aquele menino tá a copiar». Por causa disso, o Rebelo não gostou das reguadas que a professora lhe deu por ter sido acusado, esperou o Amadeu à saída para o recreio e deu-lhe cá umas todas que o pôs a deitar sangue pelo nariz. A partir daí amainou mais.”¹⁸⁴

“De volta ao seu lugar, murmurou entre dentes: «Já não me lixarás mais com a menina de cinco olhos, não.»

Teve, porém, a infelicidade de ser ouvido pelo Tónio, o único aluno que não era surrado por D. Brites. Aparentando o Macário, o Tóino levantou-se e exclamou:

Minha senhora, este menino disse coisas feias.”¹⁸⁵

O professor não perdia a oportunidade de demonstrar o poder de que estava investido, o qual resultava, muitas vezes, do abuso de autoridade, nomeadamente quando ao punir sentia prazer.

“Bom, viu-a bonita, o Gusmão. Levou reguadas em cada uma das mãos até ela se cansar e com toda a força. O tipo chorava que nem um vitelo desmamado e foi para

¹⁸² Filomena Beja, *Vamos Falar de Escolas*, Lisboa, Direcção - Geral das Construções Escolares/ Ministério das Obras Públicas, 1979, p. 28.

¹⁸³ Paulo Leitão Baptista, *Retratos da Vida Aldeana*, [s.l.], Edição do Autor, 1999, pp.15-16.

¹⁸⁴ António Damião, *Na Boca da Infância*, Lisboa, Editorial Caminho, 1988, p. 38.

¹⁸⁵ Manuel Firmo, *Nas Trevas da Longa Noite. Da Guerra de Espanha ao Campo do Tarrafal*, Lisboa, Publicações Europa América, 1978, p. 11.

o lugar meter as mãos debaixo dos braços e dobrar-se sobre o tampo da carteira. Ela não deixou, obrigando-o a estender as mãos e a ficar quieto e assim continuou a soluçar convulso, enquanto a classe ia serenando, até a campainha tocar para o intervalo e todos saírem na grande debandada geral.¹⁸⁶

“O professor fixou-o de olhar lancinante e apelazou a régua que mantinha sobre a mesa. Era uma tábua de meio metro, azadinha, com uma carreira de furos de tradeira. Chamava-lhe *menina de cinco olhos*.

- Ergue-te e chega-te adiante, José Domingos!

O catraio, a tremer, abeirou-se do local da punição. Estendeu a mão direita e recebeu dez fortes reguadas, cujos baques secos estremeceram o cubículo. Nem aí disse! Foi o seu mal, que o Gervásio gostava de os ouvir ganir.

- Agora a outra.

Recolheu a dextra, vermelhona e mortíça, e estendeu a canha. Mais dez fortes batidas, e o garoto, de dentuça cerrada, nem chus nem mus. A espumar de raiva ergueu alto a *menina* e puxou-a com quanta força tinha sobre a mão do petiz. Trás! E a palmatória, rachando a toda a longura, fez-se em duas, para gáudio da canalha que sorriu de satisfação. Ia o Gervásio recorrer ao muro e ao chuto, mas conteve-se. Devolveu o rapaz ao mocho e deu continuidade à lição.

No dia chegante, logo pela alba, soou o chocalho e a loja das vacas voltou a encher-se de canalha. Feito silêncio, o mestre perguntou pela encomenda. Então, para espanto dos mais, ergueu-se do mocho o Tó Agostinho, que abriu a sacola e retirou uma longa palmatória, que, de sorriso no rosto, abrangeu ao mestre-escola.

- Foi meu pai que a amanhrou. É de carvalho negral, rija que nem ferro. Esta não racha, Senhor mestre.

Ao Gervásio arregalaram-se-lhe os olhos.

- Dizes que não parte, Agostinho?

- É meu pai quem o afiança.

- Então estica a mão, a ver se lhe tomamos a têmpera.

Atónito, o moço estendeu a medo a mão direita, nem parecendo acreditar. Mestre Gervásio ergueu a régua e desferiu meia dúzia de palmadas, que o fizeram gritar de dor. Afinal sempre era rija a nova *menina*.¹⁸⁷

O professor assumia, normalmente, perante a criança castigada o papel de inimigo.

“O Professor que nos levou a exame foi crismado no Soito com o COGNOME de «PROFESSOR BRAVO».

Por aqui se vê o que ele não teria feito para merecer aquele honroso título!¹⁸⁸

¹⁸⁶ António Damão, *Na Boca da Infância*, Lisboa, Editorial Caminho, 1988, p. 37.

¹⁸⁷ Paulo Leão Baptista, *Retratos da Vida Aldeana*, [s.l.], Edição do Autor, 1999, pp.15-16.

¹⁸⁸ José Manuel Lousa Gomes, *Memórias da Minha Terra. Soito – Sabugal. Usos, Costumes, Tradições e Lendas do Meu Tempo*, Vila do Conde, Edição do Autor, 1985, p. 196.

Era notória a distinção que se fazia entre as raparigas e os rapazes, sendo estes mais castigados fisicamente,

"A D. Maria, baixinha e autoritária, que batia com palmatória nos rapazes que não estudavam as lições. Só nos rapazes. Também só os rapazes iam para a guerra. Seria por tudo isto que me ficou para sempre este sabor a felicidade por ter nascido rapariga, quando quase todas as outras miúdas tinham desgosto de não serem rapazes?"¹⁸⁹

e a discriminação que se operava entre os educandos. Esta distinção era muitas vezes percebida pelos alunos. Era discriminatório o lugar onde determinados alunos eram sentados, na fila dos "burros" por exemplo, o tipo de castigos físicos que sofriam, ou a frequência com que eram castigados.

"Devo no entanto aqui esclarecer, que os meus receios eram infundados, ela aplicava realmente esses castigos e muito mais, mas a mim, tirando umas boas dezenas de reguadas, nunca me deu castigos desses, mas era deprimente assistir aos dos outros."¹⁹⁰

"D. Maria usava a «menina dos cinco olhos» com moderação (eu nunca a experimentei, o que parecia um escândalo aos outros)."¹⁹¹

"Ainda hoje não sei, porque razão levei só duas palmatoadas e os outros companheiros, que haviam cometido o mesmo crime e nas mesmas circunstâncias, seis a cada um. Não sei se teria sido por ser o mais bem comportado, por ser essa a minha primeira falta, ou por eu ser o mais pequeno.

A minha professora, (...) era o perfeito exemplo da mestre-escola de aldeia, pouco culta, mas dedicada, maternal, religiosa e consciente dos estratos sociais daquele tempo.

Tinha uma predilecção especial pelos mais ricos ou mais bem vestidos e que lhe ofereciam presentes e era muito exigente e severa para com os mais pobres."¹⁹²

"Mas uma vez apareceu-nos como professor uma cara nova, o senhor N.. Apareceu e ficou por muito tempo. Os alunos começaram a ser diferenciados; enfileirados, desde a direita, por ordem decrescente do seu saber momentâneo. E digo momentâneo porque, logo que uma resposta errada, a determinada pergunta, por um, era substituída por resposta certa de um da esquerda, todos sucessivamente interrogados da direita para a esquerda a partir do primeiro delinquente, o vencedor saía do seu lugar e ocupava o lugar do primeiro interrogado, correndo todos pela mesma ordem, um lugar para a esquerda."

¹⁸⁹ Carmen Dolores, *Retrato Inacabado. Memórias*, 1ª ed., Lisboa, Edições O Jornal, 1984, p. 14.

¹⁹⁰ Maria do Carmo, *Sonhar ... Não Era Proibido*, Lisboa, [s. n.], 1987, pp. 15-16.

¹⁹¹ Fernanda de Castro, *Ao Fim da Memória – Memórias [1906-1939]*, Vol. I, Lisboa, Editorial Verbo, 1986, p. 40.

¹⁹² José Contreiras, *O Vendedor: uma Vida – uma Profissão*, Amadora, [s.n.], 1990, pp. 27- 28.

O tratamento e atenção que recebiam dependia, quase sempre, do estrato social a que pertenciam.

"Mas a memória do menino, ferida aí, ficava mais ferida por causa dos outros, que apanhavam mais e mais vezes, do que por si próprio, porque não era nem muito castigado nem muito agredido."¹⁹³

"Contrastava totalmente com o tratamento dispensado ao Chiquinho.

Mas o tratamento que a professora particularmente dispensava ao Chiquinho, era mais do que simpatia pessoal. Era uma afinidade de classes. (...) Por isso, eram grandes e constantes os presentes que os pais do Chiquinho enviavam à professora."

"Senhora, só havia uma na terra que era a professora. E todo contente, lá ia eu com um prato de carne coberto com um pano asseado, pensando nas benesses que obteria, pois achava-me no mesmo direito de atenções que a professora dispensava ao Chiquinho: «Agora, com certeza que não me vai bater!» Pensava eu na minha ingenuidade infantil."

"Aparte o contratempo do meu encontro com adversários meus, sentia-me optimista para com a professora. E caí na asneira de me achar com direito a tratamento especial, como ao Toninho, pelo menos uns dias. Mas foi precisamente o contrário: foi logo no dia seguinte que levei uma das estaladas mais bem puxadas em todo o meu tempo de escola. E durante uma data de tempo sofri o recalçamento duma desilusão.

Hoje, acho que o comportamento da professora estaria certo para comigo e para com os outros alunos, se ela procedesse de igual maneira para com todos. Mas, enfim, éramos crianças, tudo passava e, em quatro anos de escola, lá vinha de vez em quando um dos momentos de boa disposição da professora."¹⁹⁴

"O Zeferinho, que além de mim e do G. N. (cedo falecido), era o único elemento masculino, fazia de nós dois uma diferença fundamental: nós, filhos de tenente e de major, éramos «meninos»; ele, era «rapaz».

A diferença era manifesta. Nós, trazíamos meias e tínhamos levado cadeiras em que nos sentávamos; ele, trazia pés e sentava-se numa poltrona em tudo semelhante à da professora. Também, o seu «contrato de trabalho» era outro. Todas as tardes – penso que sem excepção – a lição individual do Zeferininho começava. Não sei do que tratava, pois nem ouvia nem a tal era obrigado. Mas vi sempre, a certa altura, a mestra meter a mão por baixo de uma espécie de cómoda, coberta de chita. De lá saía uma palmatória e o Zeferininho era zurzido: pobre infeliz, era o seu contrato de trabalho. É que nunca vi que tal palmatória batesse em mais ninguém, fossem meninos como nós dois, fossem meninas (não me lembro se havia raparigas,

¹⁹³ Sylvan, *Recordações de Infâncias*, Cacém, Edições Ró, 1980, p. 59.

¹⁹⁴ António Marques Gil, *Infância e Juventude de um Explorado*, Setúbal, [s. n.], [s. d.], pp.25-26.

freguesas das «sapatarias» do Zeferininho. Naturalmente não, porque, por uma questão de princípios, as suas mãos seriam solidárias com as dele.”

“E, quando o senhor padre R., qual Jeová, separou, no redil a seu cargo, para a direita os cordeiros (justos) e para a esquerda os cabritos (precitos), vi-me entre os cabritos da esquerda, que não fariam – eu bem ouvi! – exame no fim do ano e que deveriam passar a ranger os dentes na Sala de Elementar, aquela onde se encontrava o G.”¹⁹⁵

A escola, normalmente com alunos das quatro classes separados por sexo, possuía um grande efectivo de crianças, que a frequentavam no horário da manhã e da tarde.

“(…) escola aquela que tinha as quatro classes de Instrução Primária, (hoje ensino básico), a cobrir quase sempre os cinquenta alunos e funcionava com um só professor, das nove da manhã às cinco da tarde, com um intervalo da parte da manhã de quinze minutos, e outro de igual tempo da parte da tarde, que eram ocupados a jogar pião, inclusivamente o professor.”¹⁹⁶

“Fiz a instrução primária numa escola muito velha, só de meninas, (...). Para a aula só havia uma sala onde funcionavam as quatro classes ao mesmo tempo; a sala era grande mas como éramos muitas chegávamos a sentarmo-nos às três em carteiras para duas. Havia duas grandes janelas que davam bastante luz; o chão era de tábuas compridas.”¹⁹⁷

“A escola tinha apenas duas salas: uma para os rapazes, a que tinha porta na fachada, mais bem conservada e mais clara; outra, que tinha porta nas traseiras do edifício, mais mal conservada e mais mal iluminada, para as meninas.”¹⁹⁸

“Salas de aula havia duas, com uma parede comum e uma porta de comunicação; uma era dos rapazes, a outra das raparigas. Havia dois professores e a escola era de manhã e de tarde.”¹⁹⁹

A localização e degradação da escola, tal como a falta de condições das salas de aula, propiciavam, frequentemente, a indisciplina. Se a criança não tiver um banco que lhe permita uma boa posição estática, que lhe facilite a execução dos movimentos respiratórios e dos trabalhos escolares depressa se estabelecerão as mudanças de

¹⁹⁵ Fernando Luis de Moraes Zamith, *Recordações da Escola Primária*, 1ª ed., Coimbra, [s.n.], 1962, pp.12, 17, 30, 38-39.

¹⁹⁶ José de Sousa Oliveira, *Retalhos de uma Biografia e a sua Época Etnológica*, [s.l.] [s.n.], 1984, p.5.

¹⁹⁷ Filomena Beja, *Vamos Falar de Escolas*, Lisboa, Direcção - Geral das Construções Escolares/ Ministério das Obras Públicas, 1979, p. 25

¹⁹⁸ Natália Nunes, *Horas Vivas. Memórias da Minha Infância*, 1ª ed., Coimbra, Coimbra Editora, 1952, p. 89.

¹⁹⁹ Filomena Beja, *ibidem*, p. 25

posição, o remexer contínuo na carteira, o que nem sempre era irrequietismo e indisciplina, mas era encarado como tal pelo professor da classe.

"Nos Forcalhos daquele tempo a escola funcionava numa loja de vacas adaptada ao efeito. A atenção da canalha perdia-se entre o rosnar severo do mestre –escola e o escarcéu constante que vinha da rua."²⁰⁰

"A escola, na época em que lá andámos, estava um bocado mal arranjada: durante muitos anos ninguém a caiou, nem lhe pintou o portão, nem a vedação; dentro da sala de aula havia um sítio de onde tivemos de arredar as carteiras porque o soalho abateu para a caixa de ar."²⁰¹

"Frequentei a escola primária de Borba. A escola era uma coisa velhíssima, a cair de podre. Tão podre que tiveram que evacuar duas classes para outro sítio qualquer."²⁰²

"Passei mais frio na minha escola primária do que se andasse lá fora, na neve! Era (e ainda é) um casarão velho, bem a caminho dos duzentos anos, situado num local sombrio e ventoso, mesmo encostado à muralha do castelo da Sortelha (Sabugal – Guarda)."²⁰³

O facto do professor obrigar a criança a manter uma posição forçada e constrangida, não só a fatigava, como contribuía para lhe dificultar o trabalho mental. O esforço de manter a postura corporal exigida, cansa, entorpece, prejudica e dificulta a atenção e todo o trabalho racional.

A falta de condições e de recursos físicos chegava ao ponto de os alunos não terem espaço para realizar os trabalhos escolares, nem carteiras para se sentarem.

"Esta estava instalada numa das três exíguas divisões do casebre, em que habitavam, e servia também de sala de visitas.

Havia uma esteira no chão, onde estas se assentavam, e um pequeno banco para os rapazes.

A escrita fazia-se – e um de cada vez – na pequena mesa de jantar no estreito corredor, que servia de cozinha."²⁰⁴

Era frequente os alunos terem que se deslocar algumas horas a pé para irem à escola, chegando lá, normalmente, cansados, com frio e até com fome, sem motivação para os trabalhos escolares.

²⁰⁰ Paulo Leitão Baptista, *Retratos da Vida Aldeana*, [s.l.], Edição do Autor, 1999, pp.15-16.

²⁰¹ Filomena Beja, *ibidem*, pp. 15, 26, 28.

²⁰² *idem*, *ibidem*, pp. 15, 26, 28.

²⁰³ *idem*, *ibidem*, pp. 15, 26, 28.

²⁰⁴ Carlos Abreu e João Freire (org.), *António Botelho. Memória & Ideário*, Açores ou Angra de Heroísmo, Secretaria Regional da Educação e Cultura – Direcção Regional dos Assuntos Culturais, 1989, p. 23.

"Aos sete anos de idade, começou a frequentar a Escola de Instrução Primária, (única cá do sítio), situada em Sarzêdas lá ao fundo no Val D'Aranhas, onde era professor José Nogueira.

Aproximava-se a três quilómetros para cada lado que ele e seus companheiros de escola (...), caminhavam a pé todos os dias de aulas, (...)²⁰⁵

"Infelizmente, só foi meu mestre até à terceira classe, porque o transferiram.

Na quarta classe tive como professor o Dória do Custilhão, que embora não tivesse as qualidades do António Luis ensinava bem, e sobretudo era muito bondoso. Ao ponto de nos levar a exame com enorme sacrifício, porque adoeceu dois meses antes. Dava-nos aulas deitado na cama, em casa dele, para onde eu e os meus colegas tínhamos que ir a pé todos os dias, às cinco da manhã. Levávamos o farnel e regressávamos às 14 horas. Eram 14 Km, ida e volta. Mas valeu a pena, porque ficámos todos distintos no exame presidido pelo inspector Maia Romão.²⁰⁶

"Ao meio-dia havia um intervalo de duas horas que, além do recreio, dava tempo para mastigar o lanche que na maior parte das vezes, não passava de uma fatia de pão de milho (broa) ou de centeio, acompanhada de uma sardinha assada ou um carapau frito, uma talhada de toucinho ou farinheira, quando muito uma omelete e, para alguns de famílias numerosas, às vezes não passava de um naco de pão com azeitonas.²⁰⁷

As escolas de ensino primário, durante o Estado Novo, deveriam ter a mesma arquitectura, e na mesma disposição o quadro, as carteiras, e até as fotografias dos representantes do Estado, as quais ocupavam, obrigatoriamente, um lugar de destaque - sendo colocadas na parede, sob a secretária do professor.

"Parece que me faltou a respiração ao entrar de novo na sala de aula onde tudo se me afigurava diferente. As molduras do Doutor Salazar e do Marechal Carmona estavam no mesmo sítio, uma de cada lado do quadro. Só que o sentimento de austeridade que infundiam me pareceu maior. As carteiras estavam no mesmo lugar mas os alunos não eram os mesmo: olhavam-me como se me vissem pela primeira vez.²⁰⁸

"Olhava em redor ... via aquela sala de aula enorme, com um quadro preto muito grande colocado ao meio duma das paredes, noutra, uma fotografia muito grande, dum Senhor muito sério e com um grande nariz e que me intrigava, os olhos dele. Como era possível que nos seguissem para qualquer lado da sala que nós fôssemos, como mais tarde verifiquei (...).²⁰⁹

²⁰⁵ José de Sousa Oliveira, *Retalhos de uma Biografia e a sua Época Etnológica*, [s.l.], [s.n.], 1984, p.5.

²⁰⁶ José Mário Clemente da Costa, *Vale a Pena Viver. Memórias ao Calhar*, Porto, Edição do Autor, 1980, p.23.

²⁰⁷ José de Sousa Oliveira, *ibidem*, p.6.

²⁰⁸ Flávio Capuleto, *A Vida de um Escritor - (Autobiografia)*, Cucujães, Edição do Autor, 1977, p. 42.

²⁰⁹ Maria do Carmo, *Sonhar ... Não Era Proibido*, Lisboa, [s. n.], 1987, p. 15.

*Andei na Escola até à 3ª classe (...).

(...) A Escola nova quando foi feita era só para os rapazes. Nós andávamos numa casa, no Adro, que fazia de Escola. Tinha um corredor com os mapas, onde estudávamos, a sala e do outro lado a casa da professora.

Na sala havia a secretária da professora, que ficava à frente ou ao fundo e o quadro (ao pé da professora) e nós ficávamos voltados para o quadro (igual ao que é hoje, a diferença são as mesas). Havia uma fila de cada lado com um corredor ao meio. Era só uma sala de raparigas (e havia outra de rapazes).²¹⁰

1.1.2. O MÉTODO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

"Livro na mão esquerda e fêrula na direita."
Provérbio

O método pedagógico/didático baseava-se no tradicional ler, escrever e contar. Os alunos aprendiam através da memorização e da repetição. A repetição dos conteúdos era, igualmente, uma forma de manter a disciplina e o silêncio.

"Nela se ensinava a ler, escrever, contar e rezar, e as meninas aprendiam a fazer meia, renda, etc., além daquilo.

Mas, apesar da ausência de tudo quanto a higiene e a pedagogia recomendam, dali saí aos 7 anos habilitado a matricular-me na 3ª classe do ensino oficial."²¹¹

"O certo é que se desejou para o menino José – Zitas na intimidade – o melhor que fosse possível. Assim o Professor António Francisco Duarte Palma – protótipo clássico do professor de Instrução Primária que exigia do seu aluno um rendimento de 200% à força de cópias, deveres, reguadas, orelhas de burro, castigos e análogos – levou o Zitas, em quatro anos, ao Liceu Fialho d'Almeida, em Beja."²¹²

"Memorização individual e colectiva das letras. Um mês antes de dar entrada na Escola, o meu pai começou a ensinar-me a ler e, por fim, eu lia já muito bem toda a cartinha. No entanto, quando entrei para a primeira classe vi-me obrigada a repetir em coro, durante muito tempo: a-e-i-o-u..."²¹³

"E o mestre, então, era de se lhe tirar o chapéu! Uma fera. Muito bom para preparar os meninos para o exame, mas aos berros, à palmatória e à ponteirada."²¹⁴

²¹⁰ Luisa Janeirinho (org.), *Museu da Escola. Um património Comunitário*, [s.l.], Ministério da Cultura/Delegação Regional da Cultura do Alentejo, 2002, p. 50.

²¹¹ Carlos Abreu e João Freire(org.), *Adriano Botelho. Memória & Ideário*, Angra do Heroísmo, Secretaria Regional da Educação e Cultura – Direcção Regional dos Assuntos Culturais, 1989, p. 23.

²¹² Emílio Campos Coroa, *Em Memória de José de Campos Coroa – o Homem, o Professor, o Artista*, Vila Real de Santo António, [s. n.], 1984, p. 6.

²¹³ Natália Nunes, *Horas Vivas. Memórias da Minha Infância*, 1ª ed., Coimbra, Coimbra Editora, 1952, p. 89.

²¹⁴ Ricardo Serra, *O Livro de Ricardo Serra*, 1ª Vol., Lisboa, Livraria Francesa, 1944, pp. 144-145.

1.1.3. A IMAGEM DA ESCOLA

Desde muito cedo, logo nas primeiras classes e, às vezes, logo no primeiro dia de aulas, o professor começava a exercer sobre a criança uma forte disciplina, não sendo raro os casos em que, impossibilitado de tomar outra atitude por ausência de autodomínio ou por incompetência, batia nas crianças para que elas se adaptassem ao ambiente escolar.

A criança que logo no primeiro dia de aulas era confrontada com a coerção física, concebia uma imagem extremamente negativa da escola.

A imagem de coerção escolar era, na maior parte dos casos, transmitida à criança pela família para que esta se submetesse à ordem escolar.

"Tive o professor Calheiros da primeira à quarta classe. Gostava dele embora de princípio lhe tivesse asco porque no primeiro dia apanhei."²¹⁵

"Fui acompanhado pela minha madrinha, que era amiga da Lídia, filha do Sr. Professor, para me apresentar ao professor Sr. João Praça.

Este recebeu-me afavelmente; e, enquanto ela esteve presente, mostrou-se amável comigo, mas assim que virou as costas apresentou logo novo cariz."²¹⁶

"Eu ia entrar para a primeira classe.

Diziam os outros que a Senhora Professora não perdoava a quem não estudasse. Eu queria lá saber disso! Pois se ia para a escola era para estudar, nunca havia de apanhar com a régua nas mãos! Tinha a certeza!

«- Vai ser bonito ... A professora vai dar-te com a régua a toda a hora...»

Ele disse-me que isso não valia nada. A Professora gostava mesmo de dar palmatoadas, soubéssemos ou não as lições. Isso assustou-me. Pela injustiça..."²¹⁷

Expressões como o "professor puxa-te as orelhas se não te portares como deve de ser", ou "na escola não te armas tu em esperto,"²¹⁸ eram, frequentemente, usadas pela família antes de a criança entrar na escola.

Quando chegava à escola o aluno já se encontrava preparado para enfrentar e aceitar a autoridade do professor e para se submeter à ordem escolar.

Os primeiros dias de aulas eram, portanto, decisivos para regularem a conduta do educando durante o seu percurso escolar.

"Este professor não se parecia nada com o meu primeiro mestre e eu detestava-o

²¹⁵ Júlio Graça, *Operários Falam. O Trabalho e a Vida*, Lisboa, Iniciativas Editoriais, 1973, p. 212.

²¹⁶ João Ninguém, *Recordações*, Bragança, [s. n.], 1970, p. 15.

²¹⁷ Pedro Pinheiro, *Memórias de Miúdo de Oito Anos*, Lisboa, [s.n.], 1973, pp. 58- 59.

²¹⁸ idem, ibidem, p. 59.

Bem depressa me cansei do professor e ultimamente não o podia suportar. Agora que ia recomeçar a escola, sentia-me uma vez mais deprimido.²¹⁹

1.1.4. O CASTIGO CORPORAL

*"Aquele que poupa a chibata, odeia o filho."
Sagradas Escrituras*

Para impor a autoridade, manter a ordem, a disciplina, o respeito, o silêncio, promover a aprendizagem, ou eliminar comportamentos indesejáveis, o professor empregava a coerção corporal.

Mas a obediência obtida sob ameaça e coerção, pelo efeito da rigidez, era, normalmente, acompanhada de desprezo pelo mestre, de ódio e de revolta surda.

"Sentado na sua carteira João sentia-se reconciliado com a vida, pensando que tudo estava bem outra vez.

Passado pouco tempo, o professor chamou ao quadro um garoto de Vale de Carvalho, para fazer umas contas.

Os minutos corriam sem que o rapaz conseguisse acertar no resultado fazendo com que o professor Saraiva perdesse a paciência. Começou por gritar e num acesso de nervos, que na época era normal, deu com a vara nas costas do aluno partindo a vara ao meio.

João Loureiro ficou estático na sua carteira olhando a cena.

Então era para aquilo que ele arranjar a vara?

Ao ver o amigo magoado e lavado em lágrimas, João sentia uma sensação estranha no peito, a que não sabia dar nome. Era como que um aperto no seu coração.²²⁰

"Era a primeira vez que Ricardo travava conhecimento com a verdadeira violência e abuso da força.

Mil vidas que tivesse, nunca mais deixaria de odiar aquele professor e todos os que brutalizam os fracos sem defesa.²²¹

A eficácia do castigo corporal nem sempre ficou provada como eliminatória de comportamentos considerados indisciplinados, como forma de manter a disciplina ou como meio de promover a aprendizagem.

Num ambiente onde predomina a pedagogia da violência, o aluno convence-se de que não tem outro remédio senão resignar-se aos puxões de orelhas, à bofetada, à

²¹⁹ Flávio Capuleto, *Vida de um Escritor – (Autobiografia)*, Cucujães, Edição do Autor, 1977, pp. 41-42.

²²⁰ Maria Antónia V. C. Neves, Carvalho, *Imagens do Passado*, Lisboa, [s. n.], 1998, p. 85.

²²¹ Ricardo Serra, *O Livro de Ricardo Serra*, 1º Vol., Lisboa, Livraria Francesa, 1944, p. 144.

palmatoadada e ao insulto. Em vez de reagir adapta-se. E como vingança, contra o professor, faz tudo ao contrário do que este pede.

"Como tinha sido castigado pela primeira vez por não os saber, resolvi não os aprender em sinal de protesto. Compreendeu o professor que, pela violência, pela ameaça ou pela força nada conseguia. Mudou de processo e lembro-me que, de então para diante, eu comecei a ser um aluno regular."²²²

O castigo corporal não era educativo nem formativo da consciência, porque não tinha em conta a composição do grupo de alunos, o temperamento e o carácter da criança, e não era aplicado nem doseado conforme a idade, nem de acordo com as faltas cometidas.

"Eu tinha falta de memória e esquecia as coisas

Eu tinha medo da professora porque ela me batia muito (tinha uma régua e um ponteiro de cana da índia) – eu não sabia porque me esquecia, não precisava de apanhar tanto! Um dia por qualquer coisa que eu não soube deu-me 12 reguadas em cada mão e pôs-me fora; noutra vez deu-lhe um ataque (ela tinha ataques!). quando recuperou deu-me uma sova porque eu não a consegui segurar."²²³

Anulava o respeito e a afeição pelo professor.

"Bem depressa me cansei do professor e ultimamente não o podia suportar. Agora que ia recomeçar a escola, sentia-me uma vez mais deprimido."²²⁴

Não tinham em conta as crises e perturbações funcionais da criança nem se apuravam as responsabilidades do meio em que as crianças viviam para tentar perceber as causas dos comportamentos atípicos.

"E João tentando espantar o sono, corria quelho acima, com o pensamento na escola do Cabeceiro onde o professor Saraiva mirava a garotada, controlando os que entravam depois das 9 horas.

Mas isso fora antes daquela manhã em que se atrasara demais por ter ido à lenha ao Vale da Nova. Desde aí o professor desatara a implicar e a dizer que as coisas não podiam continuar assim.

Que culpa afinal tinha ele? Todos os dias os pais arranjavam tarefas para fazer: João faz isto! João faz aquilo! Depois tinha de ouvir os gritos do professor.

Os atrasos preocupavam deveras os 9 anos ladinos de João."²²⁵

²²² Carlos Pires de Lima da Fonseca, *Roteiro da Minha Vida – Memórias*, Lisboa, Livraria Portugal, 1959, p. 14.

²²³ Luísa Janeirinho (org.), *Museu da Escola. Um património Comunitário*, [s.l.], Ministério da Cultura/Delegação Regional da Cultura do Alentejo, 2002, p. 52.

²²⁴ Flávio Capuleto, *A Vida de um Escritor – (Autobiografia)*, Cucujães, Edição do Autor, 1977, pp. 41-42.

* - Ergue-te e chega-te adiante, José Domingos!

O catraio, a tremer, abeirou-se do local da punição. Estendeu a mão direita e recebeu dez fortes reguadas, cujos baques secos estremeceram o cubículo. Nem aí disse! Foi o seu mal, que o Gervásio gostava de os ouvir ganir.

- Agora a outra.

Recolheu a dextra, vermelhona e mortíça, e estendeu a canha. Mais dez fortes batidas, e o garoto, de dentuça cerrada, nem chus nem mus. A espumar de raiva ergueu alto a *menina* e puxou-a com quanta força tinha sobre a mão do petiz. Trás! E a palmatória, rachando a toda a longura, fez-se em duas, para gáudio da canalha que sorriu de satisfação. Ia o Gervásio recorrer ao murro e ao chuto, mas conteve-se. Devolveu o rapaz ao mocho e deu continuidade à lição.²²⁶

As normas e correctivos disciplinares aplicados não estavam de acordo com a natureza biológica e psicológica do educando nem adaptadas às suas características individuais.

Os castigos não eram nem graduados em função da idade, do temperamento das crianças nem das condições circunjacentes. Os alunos eram submetidos todos a idêntico e inalterável processo educativo e disciplinar não se atendendo às reacções, às necessidades, aos ideais de cada um deles.

A maior parte das vezes os professores castigavam os seus alunos com ar triunfante, como se se tratasse de um ajuste de contas. Tornando a escola numa espécie de combate.

"Este professor não se parecia nada com o meu primeiro mestre e eu detestava-o. Além de espancar desalmadamente os alunos, tinha um permanente ar de troça que ninguém suportava. Antes de adoecer, deu-me com a régua até eu ficar roxo e, quanto aos primeiros dias, passava o tempo a repreender-me:

- Cavalheiro, arranja outro calçado! Cavalheiro, está quieto com os pés! Cavalheiro, há um charco no teu lugar, tens as chancas imundas de lama e emporcalhaste o soalho.

Também não era raro ao mestre dizer que eu cheirava a esterco e que não passava de um repelente trapeiro.

Sim, apesar de pequeno ainda, eu descobrira já que se ri sempre quando alguém cai. Nem o mestre procurou ajudar-me. Depois de um teste apressado declarou alto e bom som que eu me esquecera de tudo e que só à força de pancada recuperaria o perdido.²²⁷

Apesar de os alunos não compreenderem o verdadeiro sentido do castigo, e esta é a razão pela qual este é, geralmente, ineficaz e quase prejudicial, para a maior parte

²²⁵ Maria Antónia V. C. Neves, Carvalho, *ibidem*, p. 84.

²²⁶ Paulo Leão Baptista, *Retratos da Vida Aldeana*, [s.l.], Edição do Autor, 1999, pp.15-16.

²²⁷ Flávio Capuleto, *ibidem*, pp. 41-42.

dos alunos, o castigo era um mal inevitável, resultante da desigualdade de forças existente entre o professor e os alunos.

"Ao longo dos quatro anos de instrução primária dei-me conta, sem saber porquê, de receber castigos em quantidade razoável de palmatoadas, entremeados de situações em que se me dizia que, afinal tinha estudado e sabia responder .

E vai daí, sem me pedir explicações, sem me confrontar com os factos que me imputava, castigou-me com uma dúzia de bolos de palmatória, bem puxados."²²⁸

Quando a criança é castigada por uma falta que não reconhece, considera o correctivo, sobretudo se se tratar de um castigo corporal como uma luta entre duas pessoas de forças desiguais, como uma injustiça, que desperta nela instintos de defesa, de vingança e de rebeldia.

"Permaneci incapaz de perceber o castigo durante muitos anos. Aconteceu, porém, que, era já homem, me dei conta que, sentado numa carteira de madeira (escolar), com tinteiros de porcelana branca embutidos, distraidamente introduzi um dos dedos no buraco do tinteiro, aquele por onde se deita a tinta e se molha a pena. Fez-se luz no meu espírito. Lembrei-me que a exaltação do professor coincidiu com o momento em que eu mexia no tinteiro; e com a experiência e conhecimentos de homem inferi que eu, aos nove anos, com inocência e sem percepção do que fazia, deveria estar a introduzir um dos dedos no buraco. Fiquei satisfeito com a descoberta. Vale a pena ter o jeito de reter, na memória, de modo inapagável, todos os factos que vão ocorrendo na vida, para procurar percebê-los mais tarde, se não os percebi no momento em que aconteceram."²²⁹

Os castigos corporais eram aplicados à frente da classe, como forma de exemplo e de reparação pública, em partes do corpo sensíveis, e que podiam prejudicar o organismo, e com instrumentos que provocavam dor e feriam as crianças.

"O filho do professor gozava, entre os discípulos, de um certo prestígio e autoridade: mas como meu pai era austero e salomónico, sempre que o filho aparecia a contas colectivas, apanhava o dobro de qualquer outro ... Era o exemplo!"²³⁰

O professor não tinha sequer a noção da intensidade da dor que provocava.

"- Então venha cá.

Eu fui. Mandou-me pôr a mão aberta por cima de um dos joelhos. Levantou a palmatória; e eu, quando vi que ela ia baixar com toda a força, tive a certeza de que

²²⁸ Fernando Aguiar-Branco, *Digressões Autobiográficas*, Porto, Edição do Autor, 1997, pp. 23–25.

²²⁹ Fernando Aguiar-Branco, *Digressões Autobiográficas*, Porto, Edição do Autor, 1997, pp. 23–25.

²³⁰ Costa Brochado, *Memórias de Costa Brochado*, Lisboa, Edição do Autor, 1987, p. 50.

me partia a mão e retirei-a de repente. A pancada causou-lhe tamanha dor na rótula, que caiu do estrado abaixo.”²³¹

Muitas vezes punia guiado pelo seu próprio temperamento.

“Quando ele, de todo cego e colérico, quase apoplético, se erguia da cadeira, arrancando a vara ao seu delegado daquele dia, o terror desabava sobre os rapazes, e hei-los que se escondiam, num “salve-se quem puder” desordenado, por baixo das carunchosas e desengonçadas carteiras, para evitar que a trovoada temerosa os atingisse. O velho, porém, sem querer averiguar quem eram os delinquentes, “varejava castanhas”, e ia deixando na cabeça dos menos expeditos abundantíssima sementeira de galos e vergões. (...) Nos dias destinados a sistema métrico na pedra e a tabuada, uma terça parte dos rapazes “ficava pelo caminho”, brincando, ou procurando e destruindo ninhos, - só para fugir à sanha do professor. É que algumas vezes as vítimas chegavam a cair no soalho, sob os golpes do feroz educador, ou ficavam com a cara marcada pelos seus dedos de aço, ou com as mãos a arder sob a férula – a “menina de cinco olhos” – que zunia.”²³²

O emprego sistemático da violência arrasta consigo a insensibilidade de quem castiga e de quem é castigado. O aluno que diariamente é castigado torna-se malhadiço e deixa de ter sensibilidade física e moral. À força de ouvir, por exemplo, que é burro cria em si próprio um complexo de inferioridade de que é de facto burro e de que o seu mal não tem cura.

“Sai deste colégio, pouco tempo depois, sabendo o mesmo que sabia quando entrei e com o diploma de *burro*, passado pelo Veloso, nos seguintes termos: «Parece incrível que um homem inteligente, como é o escultor José Joaquim Teixeira Lopes, dê um filho tão estúpido»!

A cruel afronta nunca mais se varreu da minha memória, tanto mais que foi em plena aula, cheia de condiscipulos, alguns dos quais ainda vivem.

Não guardei ódio ao sapientíssimo mestre, mas o que devo confessar, é que conservei por ele uma espécie de repulsão, evitando-o sempre que o homenzinho quis aproximar-se de mim.”²³³

“Sou o filho mais velho de quatro que vieram ao mundo com intervalos regulares de dois anos. Fui, desde muito novo, talvez pelos meus quatro anos, considerado burro em relação à irmã mais próxima; e, depois, este meu atestado ia sendo reforçado com o aparecimento da segunda irmã e, de seguida, do irmão mais novo. [...] Na verdade, sentia-me obnubilado, não compreendia, nem fixava o que me diziam ou ensinavam. Não lia, não contava, não sabia a tabuada. Rejeitava tudo quanto me era dirigido. A minha imaginação pairava longe, noutros lugares

²³¹ José Mário Clemente da Costa, *Vale a Pena Viver. Memórias ao Calhar*, Porto, Edição do Autor, 1980, p.22.

²³² José Pereira Tavares, *Exame de Consciência*, 1ª ed., 1º Vol., Aveiro, Labor, 1999, p. 17.

²³³ A. Teixeira Lopes, *Ao Correr da Pena. Memórias de uma Vida*, Gaia, C.M.G., 1968, p.3.

indefinidos, e refugiava-se no aconchego que lhe vinha, com segurança, do bom Deus.²³⁴

"Os professores eram muito severos mas os pais não diziam nada ou então diziam que devíamos apanhar. A minha mãe, era boa mãe, mas era assim – e acho bem."²³⁵

"D. Brites – que em paz descanse, pobre vítima, também, dos métodos pedagógicos então em voga – era apoiada e incitada, nesta ação coercitiva, por algumas mães ao levarem os filhos à escola:

- Chegue-lhe, D. Brites, chegue-lhe, não tenha medo!... Que de pequenino é que se torce o pepino!...²³⁶

"Recordo as recomendações que a minha avó fez à professora: «Se ele não se portar bem, chegue-lhe». Creio que esta recomendação era tão usual que parecia uma obrigação protocolar, as mães darem este recado aos professores."²³⁷

Mesmo os alunos que não eram punidos sentiam-se intimidados com os castigos que eram aplicados aos colegas.

"Sentado na sua carteira João sentia-se reconciliado com a vida, pensando que tudo estava bem outra vez.

Passado pouco tempo, o professor chamou ao quadro um garoto de Vale de Carvalho, para fazer umas contas.

Os minutos corriam sem que o rapaz conseguisse acertar no resultado fazendo com que o professor Saraiva perdesse a paciência. Começou por gritar e num acesso de nervos, que na época era normal, deu com a vara nas costas do aluno partindo a vara ao meio.

João Loureiro ficou estático na sua carteira olhando a cena.

Então era para aquilo que ele arranjar a vara?

Ao ver o amigo magoado e lavado em lágrimas, João sentia uma sensação estranha no peito, a que não sabia dar nome. Era como que um aperto no seu coração.²³⁸

"Mas a memória do menino, ferida aí, ficava mais ferida por causa dos outros, que apanhavam mais e mais vezes, do que por si próprio, porque não era nem muito castigado nem muito agredido".

"Os castigos nos outros doíam no menino não castigado. (...)

²³⁴ Fernando Aguiar Branco, *ibidem*, pp. 22.

²³⁵ Luisa Janeirinho (org.), *Museu da Escola. Um Património Comunitário*, [s.l.], Ministério da Cultura/Delegação Regional da Cultura do Alentejo, 2002, p. 51.

²³⁶ Manuel Fimio, *Nas Trevas da Longa Noite. Da Guerra de Espanha ao Campo do Tarrafal*, Lisboa, Publicações Europa América, 1978, p. 10.

²³⁷ José Reis Sequeira, *Relembrando e Comentando*, Lisboa, A Regra do Jogo Edições, 1978, p. 9.

²³⁸ Maria Antónia V. C. Neves, Carvalho- *Imagens do Passado*, Lisboa, [s. n.], 1998, p. 85.

E por isso se magoava com o que o professor fazia e dizia aos outros. Sentia que no saber ler, no ter aprendido a ler antes de entrar na escola o pai o protegera daquele homem rude.²³⁹

O castigo corporal humilha o educando e endurece a relação aluno/professor. O aluno fica profundamente afectado e as relações de afecto que devem existir entre os professores e os alunos, saem perturbadas.

1.1.5. MOTIVOS QUE DESENCADEIAM A APLICAÇÃO DE CASTIGOS CORPORAIS

Os motivos que desencadeiam a aplicação de punições físicas são de ordem pessoal, de ordem pedagógica, de ordem moral e social.

As crianças podiam ser castigadas pelos mais variados motivos:

por uma simples falta de atenção

"Mas o professor Gervásio, sempre atento, ia filando os que se distraíam da aula.

- José Domingos!... de que falávamos?

O garoto, apanhado a mirar uma aranha que pendia do tecto, não foi capaz de articular palavra.

- Pensavas na morte da bezerra, cábula?

Quase já as sentindo na pele, aventou ao acaso:

- O senhor Mestre ensinava o nome e a largueza das ribeiras.

O professor fixou-o de olhar lancinante e apertou a régua que mantinha sobre a mesa.²⁴⁰

Ou por não saber a lição ou resolver algum exercício

"Ela tinha ditado um problema, lá à moda dela, quase impossível de acertar. Por acaso eu e esse rapaz fizemo-lo certo; a professora olhou primeiro para a lousa dum que tinha o problema errado mas, a ela, pareceu certo. Depois olhou para o meu; como não tinha o mesmo resultado levei logo pelos comos, mas calei-me e fiquei a ver se o resolvia melhor. Quando chegou a vez do tal, que já era repetente, e duro de roer, foi o mesmo: zás, com uma ripa do caixilho!

²³⁹ Sylvan, *Recordações de Infâncias*, Cacém, edições Ró, 1980, pp. 59,78.

²⁴⁰ Paulo Leitão Baptista, *Retratos da Vida Aldeana*, [s.l.], Edição do Autor, 1999, pp.15-16

Duma vez eu e outro descobrimos, no Castelo, um ninho de pássaros. Cada um ficou com o seu, meteu-o na saca e levou-o para a aula. Quando a professora deu por isso (o pássaro do outro já estava atabafado) levou-nos à frente dela e da ripa, até ao Castelo, para devolvemos os pássaros ao ninho.²⁴¹

"Mas não para acabar com a ira dos meus professores. É que de burro passei a preguiçoso. E, se não era bom aluno, isso devia-se apenas à displicente e constante distração e falta de estudo. Ao longo dos quatro anos de instrução primária dei-me conta, sem saber porquê, de receber castigos em quantidade razoável de palmatoadas, entremeados de situações em que se me dizia que, afinal tinha estudado e sabia responder .

Tinha nove anos, quando o professor da quarta classe arremete contra mim, aos berros, apelidando-me de malandro, fazedor de gestos ou actos impuros. E vai daí, sem me pedir explicações, sem me confrontar com os factos que me imputava, castigou-me com uma dúzia de bolos de palmatória, bem puxados. Não percebi nada. Não chorei.²⁴²

"Um dia o bom do Virgolino foi caçado pela senhora professora a fazer as suas exhibições pomográficas (hard core!). Além de várias bofetadas apanhou uma dúzia de reguadas.

Apesar da professora ser muito exigente nunca tive problemas e apenas uma vez levei duas reguadas porque me tinha ido banhar na ribeira.²⁴³

Não escapavam, ainda, à palmatória do professor um engano, um borrão no caderno ou na prova de passagem, uma atitude mais brusca ou mais ousada, ou as faltas de respeito

Não eram só a irreverência, a teimosia, a indisciplina ou a desobediência que fazia desencadear os castigos corporais, as exigências da instrução literária, também, eram responsáveis por uma boa quota parte das punições que recaíam sobre os alunos. A maior parte dos castigos relacionava-se directamente com o aproveitamento dos alunos, acreditando-se que só através deles se conseguiam bons resultados escolares.

Que tipo de faltas cometiam os alunos para desencadear a aplicação de castigos corporais:

"Comigo, na mesma carteira, ficava um novato filho de um emigrante (...).

Tinha por hábito mostrar o pirilau às meninas que fugiam envergonhadas enquanto ele se divertia: Um dia o bom do Virgolino foi caçado pela senhora

²⁴¹ Filomena Beja, *Vamos Falar de Escolas*, Lisboa, Direcção - Geral das Construções Escolares/ Ministério das Obras Públicas, 1979, p. 28.

²⁴² Fernando Aguiar-Branco, *ibidem*, pp. 23-25.

²⁴³ José Contereiras, *O Vendedor: uma Vida – uma Profissão*, Amadora, [s. n.], 1990, pp. 26-27.

professora a fazer as suas exhibições pornográficas (hard core!). Além de várias bofetadas apanhou uma dúzia de reguadas.

Nunca mais o garoto mostrou o que não devia.

Apesar da professora ser muito exigente nunca tive problemas e apenas uma vez levei duas reguadas porque me tinha ido banhar na ribeira.²⁴⁴

"Eu entretinha-me às vezes, durante as aulas, a fazer "aviões" de papel, e um dia lancei um a um colega, para lhe chamar a atenção. Por azar, o papel dobrado em bico foi bater na testa do professor, que estava debruçado sobre a secretária. Ergueu os olhos e perguntou: - Quem foi o menino que lançou isto?

Fez-se um silêncio absoluto. Mas o mestre não era para brincadeiras e acrescentou: - Vão apanhar todos.

Quando vi que iam ser castigados colegas inocentes, levantei-me e disse: - Fui eu. Queria chamar a atenção de um colega, e usei este meio sem pensar que o avião podia mudar de direcção.

- Então venha cá.

Eu fui. Mandou-me pôr a mão aberta por cima de um dos joelhos. Levantou a palmatória; e eu, quando vi que ela ia baixar com toda a força, tive a certeza de que me partia a mão e retirei-a de repente. A pancada causou-lhe tamanha dor na rótula, que caiu do estrado abaixo. E eu fugi, para me queixar a meu pai, sem saber como ele iria reagir. Mas ele foi imediatamente à escola descompor o professor, dizendo-lhe que aquilo não era forma de castigar uma criança. Depois pediu a um colega que me aceitasse na aula dele, embora leccionasse classes mais adiantadas.²⁴⁵

"A princípio ninguém percebeu aquela galhofa súbita e despropositada. Já estava à beira de rebentar quando a professora disse: «Barbosa ou estás sossegado ou vais já de castigo ali para o canto». Aí, o Barbosa não aguentou mais, explodindo numa gargalhada sem fim, dobrado sobre o tampo da carteira.

«É demais! Barbosa, já para ali!», e apontava o canto da aula ao pé do quadro.

O Barbosa, levantou-se a rir, a olhar de lado para o Amadeu que tinha a cara num tomate, o chão por baixo da carteira um lago, daquilo que todos perceberam logo ser mijo, rebentando no maior gargalhar colectivo em dias de aulas."

"Abria o livro à sorte e começava logo por um ditado. Lia tão a correr que nem todos eram capazes de o acompanhar, havendo sempre palavras que faltavam e ele não perdoava. Enquanto se resolviam os problemas no quadro, corrigia o ditado. No fim, com todos em fila no estrado, ia entregando os cadernos e dando reguadas conforme os erros: cada erro, uma reguada.

Nem sempre tudo corria bem e em paz com os anjos. Também sabia ser bera e arrear forte e feio. O Gusmão aguentou-lhe com as fúrias e esteve quase a ser expulso. No Carnaval apareceu com garrafinhas de mau cheiro e deu-lhe para pôr uma na cadeira da professora.²⁴⁶

²⁴⁴ José Contereiras, *ibidem*, p. 26.

²⁴⁵ José Mário Clemente da Costa, *Vale a Pena Viver, Memórias ao Calha*, Porto, Edição do Autor, 1980, p. 22.

²⁴⁶ António, Damiano, *Na Boca da Infância*, Lisboa, Editorial Caminho, 1988, pp. 35-37.

"Quem não aprendesse como devia, quem não estivesse com atenção, quem borratasse o caderno ou quem asneirasse nas contas, a régua da D. Alice, partida e cheia de bocas, entrava em funcionamento e então sofria-se o vexame do castigo."

²⁴⁷

"E foi no átrio da escola quando eu senti a minha integridade física em perigo que eu puxei da fisga como arma invencível. Mas por azar meu, foi no preciso momento em que a professora assomou à janela e me acenou a chamar-me:

- Ó Henrique, vem cá!

E aquela, quando a professora fazia perguntas a um aluno e topou nas carteiras lá do fundo outro a bichanar ao ouvido do seu companheiro. ²⁴⁸

"Primeiro, fazíamos as contas na pedra, em estando tudo bem passávamos para o caderno. Mas bem feito senão, levávamos reguadas. "A tão poucas"! Mas é assim que devia ser.

Algumas das régua tinham "olhinhos". Apanhei com ela por causa da missa, eu não gostava de ir à missa, mas era obrigado ir ao domingo! Nós na escola já rezávamos missa e tínhamos catecismo. À 2ª feira a professora perguntava quem não tinha ido à missa - mas ela já sabia - e quem não tinha ido apanhava; era uma coisa mesmo má com a missa.

Também apanhávamos quando não sabíamos. Um dia a professora escreveu um problema no quadro. Tudo encolhia os ombros, ninguém sabia que o problema tinha duas contas. ²⁴⁹

"Em muitas ocasiões, o nosso recreio era feito na praia, à solta, na brincadeira, o que originava que alguns alunos mais distraídos chegassem atrasados ao recomeço das aulas. Então, acontecia ouvir-se a sentença do professor. ²⁵⁰

"Passado pouco tempo, o professor chamou ao quadro um garoto de Vale de Carvalho, para fazer umas contas.

Os minutos corriam sem que o rapaz conseguisse acertar no resultado fazendo com que o professor Saraiva perdesse a paciência. Começou por gritar e num acesso de nervos, que na época era normal, deu com a vara nas costas do aluno partindo a vara ao meio. ²⁵¹

"Certo dia, aconteceu o pior. O professor, saindo de mais uma de tantas discussões, entrou na sala de aulas e todos os alunos lhe serviram, sem piedade, para alívio dos seus nervos. Os alunos fugiram, espavoridos, pela porta fora. Também fui um deles. ²⁵²

²⁴⁷ Rolando Ferreira, *Varandas em Flor*, Porto Edição do Autor, 1991, p. 36.

²⁴⁸ António Marques Gil, *Infância e Juventude de um Explorado*, Setúbal, [s. n.], [s. d.], p. 11.

²⁴⁹ Luísa Janeirinho (org.), *Museu da Escola. Um património Comunitário*, [s.l.], Ministério da Cultura/Delegação Regional da Cultura do Alentejo, 2002, p. 51.

²⁵⁰ João Liberal, Quadros, *Memórias da minha Infância*, Barreiro, [s. n.], 1985, p. 111.

²⁵¹ Maria Antónia V. C. Neves, Carvalho, *Imagens do Passado*, Lisboa, [s. n.], 1998, p. 85.

²⁵² Manuel de Oliveira, *Memórias e Autobiografia de um Emigrante desde 1926-77*, 2ª ed., Vila do Conde, [s. n.], 1980, p. 17.

"Para mim, estava na idade sexualmente neutral. Uma colega mais velha, a sério ou por troça, quis fazer-me uma festa e prometeu-me que me daria um beijo, se lhe juntasse uns papéis que deixara espalhados no chão, perto do seu lugar. Tremi de indignação ante o atrevimento e o impudor, e apresentei queixa formal à professora. Este papel que assumi de guardião da moralidade resultou num castigo, que sofri durante cerca de meia hora, de joelhos sobre um sobrado de pinho enrugado, numa postura sem prece e sem Deus a quem suplicar uma libertação da afronta."²⁵³

"Cada vez que ele me apanhava a jogar o futebol lá na Avenida do Teatro, era certo que eu era o primeiro a ser chamado ao quadro, no dia seguinte. E se não resolvia os problemas difíceis, que ele me punha, apanhava logo uma tremenda bofetada, com os seus dedos longos e revirados para trás, que até me impressionava, ou então apanhava meia dúzia de reguadas, que quase me abriam as minhas mãos frágeis, e ainda por cima, me gritava, avançando com os seus longos dedos: «o menino é inteligente, mas se não jogasse a bola ainda era mais inteligente»."²⁵⁴

"Um dia, estava a fazer uma prova escrita, pus um borrão na linha e tive de fazer nova prova e pus outro borrão. Ao terceiro borrão, como estavam já as outras todas à minha espera, a professora enervou-se e deu-me um tabefe."²⁵⁵

"Ricardo, inocente e assustado como um passarito, levantou-se na sua carteira e disse ao mestre que não tinha levado caneta. «Ah, não trouxe caneta? Então venha cá, que eu já lhe dou a caneta!»"²⁵⁶

"O senhor Andrade, que tinha uma pera de chibo, era uma fera com toda a rapaziada, nada por causa dos estudos, tudo por causa das suas hortinhas, que era disso que ele queria saber. Ele aproveitava o chão do recreio para fazer hortinhas para si, e quando alguma aparecia pisada ele batia como um danado."²⁵⁷

"Havia "bolos" para tudo: para os erros ortográficos, para a má caligrafia, para a conta errada, para a leitura titubeante. Nos dias destinados a sistema métrico na pedra e a tabuada, uma terça parte dos rapazes "ficava pelo caminho", brincando, ou procurando e destruindo ninhos, - só para fugir à sanha do professor."²⁵⁸

²⁵³ J. Almeida Pavão, *Espelho da Memória. Contos e Memórias*, Ponta Delgada, Editorial Éter, 1996, p.62.

²⁵⁴ Alves Pinto, *Memórias e Impressões Neo-Socialistas*, Lisboa, Edição do Autor, 1978, p. 14.

²⁵⁵ Vítor Pavão dos Santos, *Amália. Uma Biografia*, Lisboa, Contexto, 1987, p. 23.

²⁵⁶ Ricardo Serra, *O Livro de Ricardo Serra*, 1º Vol., Lisboa, Livraria Francesa, 1944, p. 144.

²⁵⁷ Sylvan, *Recordações de Infâncias, Cacém*, edições Ró, 1980, p. 59.

²⁵⁸ José Pereira Tavares, *Exame de Consciência*, 1ª ed., 1º Vol., Aveiro, Labor, 1999, p. 17.

1.1.6. TIPOS DE CASTIGOS

"As crianças precisam de vara e palmatória."

La Bruyère

A diversidade dos castigos corporais ia desde o recurso às "orelhas de burro" até à punição física com diferentes tipos de instrumentos: palmatória com diversas aplicações, régua, vara ou cana.

"Eu tinha medo da professora porque ela me batia muito (tinha uma régua e um ponteiro de cana da índia) – eu não sabia porque me esquecia, não precisava de apanhar tanto! Um dia por qualquer coisa que eu não soube deu-me 12 reguadas em cada mão e pôs-me fora; noutra vez deu-lhe um ataque (ela tinha ataques!). quando recuperou deu-me uma sova porque eu não a consegui segurar."²⁵⁹

Dos castigos morais/psicológicos faziam parte as orelhas de burro, humilhantes e contraproducentes, que provocavam nas crianças revolta, complexo de inferioridade e a falta de carácter e respeito por si próprio, e a chacota dos outros, o ficar diante da classe de braços abertos a fazer o "cristo" ou estar ajoelhado sobre as mãos a fazer o "santo," ou de pé virado para a parede, ficar de castigo num quarto escuro, ou ficar sem recreio.



Fig. 1 – Criança de joelhos e com orelhas de burro²⁶⁰

"A tolerância não fazia parte do seu primitivo método pedagógico, no qual entravam também torcedelas de orelhas com unhas; carapuças com grandes orelhas de burro para os que não soubessem as lições, de cor e salteado; pancadas na cabeça do mais remissos, com uma cana-da-índia comprida e flexível; palmatoadas com a temível «menina dos cinco olhos», sob qualquer pretexto."²⁶¹

²⁵⁹ Lúsa Janeirinho (org.), *Museu da Escola. Um património Comunitário*, [s.l.], Ministério da Cultura/Delegação Regional da Cultura do Alentejo, 2002, pp. 50-52.

²⁶⁰ Luis Torrecilla Hernández, *Niñez y Castigo. Historia del Castigo Escolar*, Valladolid, Universidad de Valladolid, 1998, p.126.

²⁶¹ Manuel Fimio, *Nas Trevas da Longa Noite. Da Guerra de Espanha ao Campo do Tarrafal*, Lisboa, Publicações Europa América, 1978, p. 10



Fig. 2 – Criança humilhada publicamente²⁶²

"Aconteceu por acaso que, nesse dia dos pássaros, do sol de cobre e do mar parado ao longe, passasse pela Eira – Velha um carro de bóis chiando no eixo ardido de vinhático. Também por acaso, o José Silvana, repetente da 3ª classe, fora mandado para a janela com umas orelhas de cartolina a imitar as do burro.²⁶³



Fig. 3 – Castigo: permanecer de joelhos, com os braços abertos e com orelhas de burro²⁶⁴

"Lá dentro ficávamos de castigo, "à rés" do quadro e de costas voltadas. Outras vezes apanhávamos reguadas, - as mãos cheias!²⁶⁵

²⁶² Patrice Mymos, *Saber Castigar. Para uma Política Familiar de Sanções*, Lisboa, Editorial Pórtico, 1973, p.21.

²⁶³ João de Melo, *Gente Feliz com Lágrimas*, Lisboa, Publicações Dom Quixote / Círculo dos Leitores, 1988, p. 120.

²⁶⁴ José Maria Borrás Llop (dir.), *Historia de la Infancia en la España Contemporánea (1834-1936)*, [s.l.], Fundación Germán Sánchez Rui Pérez, [s.d.], p. 443.



Fig. 3 – Castigo: ficar de pé²⁶⁶

“Como prémio à minha ânsia de saber, fui colocado de pé, de cara contra a parede, durante uma hora, que a D. Brites tinha inventiva de sobra para os castigos. A tolerância não fazia parte do seu primitivo método pedagógico, no qual entravam também torcedelas de orelhas com unhas; carapuças com grandes orelhas de burro para os que não soubessem as lições, de cor e salteado; pancadas na cabeça do mais remissos, com uma cana-da-índia comprida e flexível; palmatoadas com a temível «menina dos cinco olhos», sob qualquer pretexto.”²⁶⁷

“Este papel que assumi de guardião da moralidade resultou num castigo, que sofri durante cerca de meia hora, de joelhos sobre um sobrado de pinho enrugado, numa postura sem prece e sem Deus a quem suplicar uma libertação da afronta.”²⁶⁸

Os insultos os letreiros nas costas ou sobre o peito, atentatórios da dignidade da criança, também não eram esquecidos.

“Para o aluno que se portasse mal havia vários castigos: seja a língua de papel encarnado posta em frente da boca e o aluno ou aluna teriam que a ter todo o dia, inclusive depois das aulas, na marquise de entrada, onde vinham buscar os alunos, seja o estar encarcerado num quarto escuro o resto do dia, seja o ficar o dia de feriado na escola, copiando uma palavra ou um verbo centenas de vezes, ou então, a correção física com o ponteiro sobre as mãos.”²⁶⁹

Uma bofetada, uma canada, um puxão de orelhas ou de cabelo, bater com a cabeça na parede ou ser agredido em diferentes partes do corpo com os mais

²⁶⁶ Luisa Janeirinho (org.), *Museu da Escola. Um Património Comunitário*, [s.l.], Ministério da Cultura/Delegação Regional da Cultura do Alentejo, 2002, pp. 50-52.

²⁶⁷ José Maria Borrás Llop, *ibidem*, p. 444.

²⁶⁸ Manuel Firmo, *Nas Trevas da Longa Noite. Da Guerra de Espanha ao Campo do Tarrafal*, Lisboa, Publicações Europa América, 1978, p. 10.

²⁶⁹ J. Almeida Pavão, *Espelho da Memória. Contos e Memórias*, Ponta Delgada, Editorial Éter, 1995, pp.48-49, 62.

²⁷⁰ Nuno Oliveira, *Amalgama. (Recordações, Pensamentos, Ensaios)*, Mafra, [s. n.], 1984, pp. 13-14.

variados objectos, eram punições físicas correntes aplicadas, quotidianamente, pelos professores primários.

"Não achei má ideia visto haver na sala ao lado da minha uma professora bravíssima que guinchava e batia o dia todo ao ponto de levantar as crianças pelas orelhas, de lhes arrancar brincos (sem os abrir, claro) de partir "meninas de cinco olhos" nas mãos das meninas "gente", bater com cabecinhas louras no quadro até apagar a conta errada e outros mimos do género."

"Depois olhou para o meu; como não tinha o mesmo resultado levei logo pelos comos, mas calei-me e fiquei a ver se o resolvia melhor. Quando chegou a vez do tal, que já era repetente, e duro de roer, foi o mesmo: zás, com uma ripa do caixilho!

Levei muita porrada daquela professora!

Quando a professora deu por isso (o pássaro do outro já estava atabafado) levou-nos à frente dela e da ripa, até ao Castelo, para devolvemos os pássaros ao ninho."²⁷⁰

"Antes de adoecer, deu-me com a régua até eu ficar roxo e, quanto aos primeiros dias, passava o tempo a repreender-me.

Efectivamente, não tardou a chamar-me ao quadro para uma lição de aritmética durante a qual me foi premiando com umas reguadas nas nádegas e nas costas.

Escusado será dizer que me chegará a roupa ao pêlo."²⁷¹

"D. Maria só recorria à palmatória em último caso, esgotados todos os recursos, letreiros no peito e nas costas, orelhas de burro, etc."²⁷²

"Uma vara comprida, de vez em quando, fendia os ares e caía sobre as orelhas do aluno indisciplinado. Aplicava também algumas palmatoadas, embora raramente e só quando o aluno não queria mesmo estudar e aprender.

Por vezes uns bofetões e uns puxões de orelhas, quando muito merecidos e "quando o rei fazia anos" ... E era tudo!"²⁷³

"E apenas fui gansado pelas garras da professora, anda cá se queres! Era estatalada, pontapé e mais o que a professora lhe desse na real gana. E fora dali, nada havia a fazer, porque a professora era toda poderosa na aldeia. Ficou-me de emenda a fisga.

Ela já lá ia pé ante pé a ver se lhes chegava com a cana – da – índia que era um dos hábitos predilectos da professora. Mas como eles a pressentissem, optou por outro castigo que foi o de obrigar o infractor a ir ao quadro dizer alto e a bom som o que estava a dizer ao seu companheiro.

²⁷⁰ Filomena Beja, *Vamos Falar de Escolas*, Lisboa, Direcção - Geral das Construções Escolares/ Ministério das Obras Públicas, 1979, pp.26, 28.

²⁷¹ Flávio Capuleto, *A Vida de um Escritor – (Autobiografia)*, Cucujães, Edição do Autor, 1977, p. 41.

²⁷² Fernanda de Castro, *Ao Fim da Memória – Memórias [1906-1939]*, Vol. I, Lisboa, Editorial Verbo, 1986, p. 40.

²⁷³ António da Fonseca Cortez, *Ao Findar dos Dias*, Arganil, [s. n.], 1998, p. 8.

"Mas foi precisamente o contrário: foi logo no dia seguinte que levei uma das estaladas mais bem puxadas em todo o meu tempo de escola. E durante uma data de tempo sofri o recalçamento duma desilusão."²⁷⁴

Os locais do corpo mais visados eram a cabeça (orelhas, cara e cabelo) e as mãos.

"Foi então que ela pegou na vara e a deixou cair pesadamente sobre a minha cabeça e os meus ombros e se pôs a vociferar, colérica, que eu era uma alma negra, que precisava da cabeça triturada debaixo da mó dum moinho! Quase não me doeu a pancada da vara, nem a humilhação perante as minhas colegas mas doeu-me a ideia de alguém desejar a destruição do meu ser. A cabeça metida debaixo da mó dum moinho, a cabeça onde se formava o nosso pensamento, esmigalhada, aniquilada... E seria eu, de facto, uma alma negra e má? Mas não fizera mal nenhum... oh! Minha Mãe! Se ela pudesse vir nesse instante à Escola e me levasse para longe dali... Não veio mas eu é que nunca mais voltei à Escola de Oliveira."²⁷⁵

"As lições de D. Rita converteram-se, para ele, num verdadeiro suplício. Sentada numa cadeira de vimes pintada de verde e a arremedar uma poltrona, onde permanecia uma boa parte do dia, entremeava o bordado de uma toalha de mesa com uns cachações e puxões de orelhas bem retorcidos (uma técnica que a celebrizara, quando trabalhava no activo), a ver se as letras lhe entravam pelos poros e pelos órgãos do corpo do Chico mais atingidos por estas investidas de fúria. Mas nem assim."

Para além do castigo físico era, muitas vezes, usada a humilhação como meio de represália e de intimidação. A maior parte das vezes os alunos não faziam as suas tarefas adequadamente por falta de aptidão e não por falta de aplicação. Todavia isto não era entendido pelos professores que preferiam humilhar publicamente a criança.

Não se atendia à sensibilidade da criança que frequentemente se sentia humilhada perante a classe, e em muitos casos era tão profunda a sua maneira de sentir que chegava a perder o gosto pela escola e por tudo aquilo que lhe fazia lembrar esse ambiente.

"Como não houvesse meio de arrancar ao Macário o que dissera, foi colocado na varanda, com uma carapuça com longas orelhas de burro enfiada na cabeça. O rapazio, que passava pela rua, gritava, divertido, indicando o Macário: « Que grande burro, pá! ... com certeza que aquele não soube a lição!... »"²⁷⁶

²⁷⁴ António Marques Gã, *Infância e Juventude de um Explorado*, Setúbal, [s. n.], [s. d.], pp. 13, 26.

²⁷⁵ Natália Nunes, *Horas Vivas. Memórias da Minha Infância*, 1ª ed., Coimbra, Coimbra Editora, 1952, pp. 92-93.

²⁷⁶ Manuel Firmo, *Nas Trevas da Longa Noite. Da Guerra de Espanha ao Campo do Tarrafal*, Lisboa, Publicações Europa América, 1978, p. 11.

"De cabeça em cima da carteira, chorava aflito e envergonhado, pois a Escola era mista.

Dei sinal aos vizinhos para que se calassem. Mas, lá houve um que disse mais alto: "Minha Senhora".

A Professora aproximou-se do fundo da sala, disposta a acabar com a indisciplina.

Mas, ao verificar o motivo e os efeitos daquela incontinência, disse para mim: "Vá lá fora, seu porco!". E eu, de calças molhadas e envergonhado, esgueirei-me porta fora. Depois de dois "nãos", ainda saiu o de "porco". Doeui muito.

Sempre detestei a prepotência. Mas, contra a força não há resistência.²⁷⁷

"Mas depois mudei de professora. Quando mudei de sala ouvi-a dizer à professora nova:

- Olha, não te preocupes com o Brázio que ele há-de fazer exame quando as galinhas esgravatarem para a frente e o sol deixar de girar.²⁷⁸

"Recôrda com ironia e alguma mágoa o dia em que um senhor, que nem era professor, era só marido da professora, que a vinha trazer no carrinho de cavalos, lhe ter feito uma pergunta à qual não soube responder e que, por isso, foi mandado para a "classe de trás". Ficou tão arreliado com a atitude que, desde então, nunca mais apareceu na escola."²⁷⁹

"Foi um dia doloroso da minha infância, esse em que ela me chamou «alma negra». Com a D. Cecília apenas tínhamos chegado a aprender os cálculos da multiplicação. Quando veio a Carqueijeira tive que ir para o quadro fazer uma conta de dividir com um dividendo e um divisor de muitos algarismos. A professora começou a explicar-me como é que aquilo se fazia mas não dei mostras de compreensão imediata do assunto."²⁸⁰

"- Cabeça de burro! P'ra burro, sim, é que tu nasceste! – gritava D. Rita quase apoplética.

- Sacho nas unhas, é o que ele precisa – sentenciou o pai.²⁸¹

"Uma tarde, estava a dar aula, quando bateram à porta da sala. Fui abrir. Entraram dois garotos: um chorava, de cabeça baixa a ocultar o rubor do rosto – trazia um caderno sujo de tinta, cheio de erros, às costas – o outro empurrava-o, obrigava-o a mostrar-se à frente da classe.

Os meus alunos começaram a levantar-se e a trocar dele.

Compreendi que era um costume aceite e consentido naquela escola mandar crianças menos dotadas, mais infelizes, de sala em sala, para serem humilhadas.

Mandei sentar e calar os meus alunos e expliquei-lhes porque o fazia. Fiz uma festa ao pequenito, pedindo-lhe que estudasse e procurasse ser mais cuidadoso.

²⁷⁷ Jacinto de Sousa Gil, *Discussão de Fronteiras*, Póvoa de Varzim, Edição do Autor, 1994, p. 41.

²⁷⁸ Luísa Janeirinho (org.), *Museu da Escola. Um Património Comunitário*, [s.l.], Ministério da Cultura/Delegação Regional da Cultura do Alentejo, 2002, p. 52.

²⁷⁹ João Martins, *75 anos de Memórias: Martins D'Alheira*, Maia, Martins e Filhos, 1996, p. 13.

²⁸⁰ Natália Nunes, *Horas Vivas. Memórias da Minha Infância*, 1ª ed., Coimbra, Coimbra Editora, 1952, pp. 92-93.

²⁸¹ J. Almeida Pavão, *Espelho da Memória. Contos e Memórias*, Ponta Delgada, Editorial Éter, 1995, pp.48-49.

Mandei recado às professoras para que me poupassem e poupassem a minha sala a tais espectáculos.²⁸²

1.1.7. INSTRUMENTOS DE PUNIÇÃO²⁸³

"O professor, encostado à secretária, o livro na mão esquerda, a cana-da-índia na direita."

Miguel Torga²⁸⁴

Eram vários os instrumentos usados, pelos professores, para punirem fisicamente os seus alunos, constituindo estes o instrumento educacional mais importante.

A chibata foi a precursora da palmatória e usou-se até muito tarde. Era um atributo do professor e o símbolo da própria sabedoria.



Fig. 4 – Criança punida com chibata²⁸⁵

Após a chibata veio a palmatória, a clássica *menina dos cinco olhos*, a *santa Luzia*, *férula*, *pavana*, *maria-vitória*, ou *santa-vitória*, como, também, era chamada pelos alunos.

"Como castigo, o Macário levou duas palmatoadas em cada mão, dadas com ânimo. De volta ao seu lugar, murmurou entre dentes: «Já não me lixarás mais com a 'menina de cinco olhos', não...»"²⁸⁶

A palmatória é o atributo ordinário do *magister* e conta "bons efeitos"²⁸⁷:

²⁸² Sara Maria Tiago, *Fui Professora do Ensino Primário*, Viana do Castelo, Edição do Autor, 1998, p. 29.

²⁸³ Vide Anexo A2 poema a "Palmatória."

²⁸⁴ Miguel Torga, *A Criação do Mundo. Os Dois Primeiros Dias*, 2ª ed., Coimbra, [s. n.], 1948, p. 13.

²⁸⁵ Patrício Mymos, *Saber Castigar. Para uma Política Familiar de Sanções*, Lisboa, Editorial Pórtico, 1973, p.54.

²⁸⁶ Manuel Fimio, *Nas Trevas da Longa Noite. Da Guerra de Espanha ao Campo do Tarrafal*, Lisboa, Publicações Europa América, 1978, p. 11

²⁸⁷ *Palmatória para os Meninos, e Meninas e para os Estudantes*, Lisboa, Impressão de Alcobia, 1814, p. 38.

"São muito mais sublimes, mais perfeitos,
 Mais precisos, mais próprios, e eficazes,
 E mais convenientes aos rapazes:
 Prodigios faz, milagres, e portentos
 Que dignos são de eternos monumentos:
 Não há cousa melhor, que a Palmatoria,
 Que faz juízo ter, e ter memória;
 Faz ter entendimento, e ter vontade,
 Faz estudar, faz ter capacidade;
 Faz ter bom modo, boa cortezia,
 Bom genio ter, fazer boa harmonia:
 Ella tira a perguiça, tira teimas,
 Desgasta as presumpções, extingue as fleimas.
 Desperta todos seus cinco sentidos,
 Quando o Menino os tem adormecidos.
 Se quando lê, as letras não avista.
 A Palmatoria vem, abre-lhe a vista.
 Se não houve o que o Mestre quer, que aprenda,
 A Palmatoria o toca, e faz, que entenda.
 Se cheira a tolo, e quer saber a burro,²⁸⁸

A palmatória²⁸⁹ é uma pequena peça circular de madeira, normalmente, com três ou cinco orifícios dispostos em cruz, e com um cabo.



Fig. 5 – Palmatória de três olhinhos²⁹⁰

Este instrumento servia, habitualmente nas escolas primárias, para castigar os alunos, batendo-se-lhes com ela na palma das mãos ou nos nós dos dedos.

"O professor fixou-o de olhar lancinante e apelazou a régua que mantinha sobre a mesa. Era uma tábua de meio metro, azadínha, com uma carreira de furos de tradela. Chamava-lhe *menina de cinco olhos*.

²⁸⁸ *Palmatória para os Meninos, e Meninas e para os Estudantes*, Lisboa, Impressão de Alcobia, 1814, p. 38.

²⁸⁹ Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, "Palmatória", *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, 2.ª ed., Rio de Janeiro Editora Nova Fronteira, 1996, p. 1252, col. 2.

²⁹⁰ Luisa Janeirinho (org.), *Museu da Escola. Um Património Comunitário*, [s.l.], Ministério da Cultura/Delegação Regional da Cultura do Alentejo, 2002, p. 31.

Então, para espanto dos mais, ergueu-se do mocho o Tó Agostinho, que abriu a sacola e retirou uma longa palmatória, que, de sorriso no rosto, abrangeu ao mestre-escola.

- Foi meu pai que a amanhrou. É de carvalho negral, rija que nem ferro. Esta não racha, Senhor mestre.²⁹¹

*- E, erguendo a palmatória negra, provocou-me: - Quem sabe se não vai apanhar uns beijinhos desta menina de cinco olhos!...²⁹²



Fig. 6 – Palmatoada²⁹³

Recorriam a este tipo de instrumentos todos aqueles professores que não conseguiam por outros meios ensinar e persuadir os alunos.

O ponteiro, também, designado de vara ou cana era, geralmente, feito de bambu ou cana-da-índia,

"O poder delas repousava sobre um ceptro, o da cana-da-índia – e eu nunca teria qualquer oportunidade de saber porque motivo esse poder lhe viera exactamente da Índia e não de qualquer outro país mais próximo do nosso, real e não fictício."²⁹⁴

é, possivelmente, tão antigo como as primeiras aulas, e nasceu, provavelmente, da necessidade de prolongar o dedo indicador do professor para apontar o que não estava ao alcance da mão (fig. 7).

²⁹¹ Paulo Leão Baptista, *Retratos da Vida Aldeana*, [s.l.], Edição do Autor, 1999, pp.15-16.

²⁹² Romeu Correia, *O Tritão*, Lisboa, Editorial Notícias, [s.d.], p. 138.

²⁹³ Luísa Janeirinho (org.), *Museu da Escola. Um Património Comunitário*, [s.l.], Ministério da Cultura/Delegação Regional da Cultura do Alentejo, 2002.

²⁹⁴ João de Melo, *Gente Feliz com Lágrimas*, Lisboa, Publicações Dom Quixote / Círculo dos Leitores, 1988, p. 115.



Fig. 7 – Ponteiro²⁹⁵

Na prática quotidiana da aula transformou-se em mais um dos instrumentos escolares usados para impor a disciplina e regular a aprendizagem (figs. 8-9).



Fig. 8 – Ponteiro²⁹⁶

²⁹⁵ Llopart, *La Escuela Pública Vista por la Esquella de la Torraixa*, Barcelona, 1904, in António Nóvoa, *Modos de Ver, Modos de Dizer. Imagens Públicas de Professores (séculos XIX-XX)*, Texto Policopiado, Lisboa, Universidade de Lisboa, [s.d.], p. 14.

²⁹⁶ António Reis (dir.), *Portugal Contemporâneo*, vol. II, Lisboa, publicações Alfa, [s.d.], p. 35.



Fig. 9 – Ponteiro²⁹⁷

É um instrumento extremamente cómodo para o professor porque da sua cadeira consegue atingir os alunos onde calha. Todavia, as orelhas e a cabeça eram, naturalmente, o alvo mais visado.

"A vara de marmeleiro, que por vezes intervinha, a todos alcançava facilmente."²⁹⁸

"A tarefa no tal rapaz foi interrompida, vindo em seguida a tenebrosa professora *Sete Cus* direita a nós, de régua erguida que me pareceu nesse instante, tinta de sangue..."²⁹⁹

"Então a velha saiu da cadeira, puxou de um pau com a ponta redonda, e começou a bater na palma das mãos. Seis palmatoadas em cada."³⁰⁰

"E sem perca de tempo a mão dela foi atrás agarrar o ponteiro, jogando-o com repetida violência sobre as cabeças e as mãos dos desavindos. A cana, rachada na ponta, vibrava com estrondo a cada arremetida. Uma, duas, quatro vezes – e a dona Assunção blasfemava:

Pasmei da pontaria! Uma caninha tão sossegada junto da parede chegava aos lugares mais distantes da aula."³⁰¹

"Assisti à lição dos sabichões e às grandes tarefas dadas pela mestra, que não dava descanso à palmatória. (...) Mas nada me chocou tanto como quando dois alunos foram presenteados com barretinas de papel de jornal donde saíam altas orelhas de burro. Ao encaixarem o carapuço no touço foram obrigados a debruçarem-se na janela, expostos à chacota da rapaziada que passava na rua."³⁰²

²⁹⁷ António Reis, *ibidem*, p. 151.

²⁹⁸ Carlos Abreu e João Freire (org.), Adriano Botelho. *Memória & Ideário*, Açores ou Angra de Heroísmo, Secretaria Regional da Educação e Cultura – Direcção Regional dos Assuntos Culturais, 1989, P. 23

²⁹⁹ Romeu Correia, *O Tritão*, Lisboa, Editorial Notícias, [s.d.], p. 22.

³⁰⁰ *idem*, *ibidem*, p. 134.

³⁰¹ *idem*, *ibidem*, p. 137.

³⁰² *idem*, *ibidem*, p. 140.

"Quer chovesse quer nevasse, tinha que se ir à escola; caso contrário, trabalhava a palmatória a quem chamávamos menina dos cinco olhos, por ter na parte da frente, larga e arredondada, cinco furos e, houve quem por simples casos, a tivessem ouvido estalar meia dúzia de vezes nas mãos, ainda geladas pelo frio que suportaram no caminho, mal roupa, mal calçados ou até descalços, ou molhados em dias de chuva."³⁰³

"(...) vara de bambu na mão, para avivar a memória dos catecúmenos e para assegurar a disciplina.

Integrava-se no clássico método pedagógico da *littera cum sanguine*, substituindo, na circunstância, a Menina dos Cinco Olhos, que vibrava a palmatoada tradicional que, nas velhas sabatinas, retinia na mão, subitamente atingida de vermelhidão estranha, do paciente estúpido ou desmemoriado. Quanto à vara, era brandida por um pulso forte, terminando numa mão gorda e papuda, sobre a cabeça, as orelhas ou os costados da vítima."³⁰⁴

As régua feitas em madeira ou em vidro, eram, igualmente, utilizadas, pelos professores, na coerção física.



Fig. 6 – Régua em Madeira³⁰⁵

"Abandonava-se uma professora condescendente e familiar, esperando-nos a autoridade de uma das senhoras directoras que não tinha régua, mas que dava bolos com a palmatória, a dita *Menina dos cinco olhos ou Santa Luzia!*"³⁰⁶

"Primeiro, entrava a pasta negra com a régua de vidro de avião à vista: lá estava o olhinho de perdiz que parecia chupar a pele e nos enchia as mãos de bolhas de sangue pisado; (...)"³⁰⁷

"Eram as reguadas com palmatória de madeira de sicupira que juntamente com a cana-da-índia; faziam moessa em nossas mãos e cabeças franzinas."³⁰⁸

³⁰³ José de Sousa Oliveira, *Retalhos de uma Biografia e a sua Época Etnológica*, [s.l.], [s.n.], 1984, p.6.

³⁰⁴ J. Almeida Pavão, *Espelho da Memória. Contos e Memórias*, Ponta Delgada, Editorial Éter, 1995, p.50.

³⁰⁵ Luísa Janeirinho (org.), *Museu da Escola. Um Património Comunitário*, [s.l.], Ministério da Cultura/Delegação Regional da Cultura do Alentejo, 2002, p. 32.

³⁰⁶ Rolando Ferreira, *Varandas em Flor*, Porto Edição do Autor, 1991, p. 37.

³⁰⁷ João de Melo, *Gente Feliz com Lágrimas*, Lisboa, Publicações Dom Quixote / Circulo dos Leitores, 1988, p. 114.

³⁰⁸ Manuel Augusto da Silva Neves, *Memória da Alma*, Cucujães, Edição do Autor, 1998, p. 16

Para além destes instrumentos de punição havia outros que embora improvisados tinham a mesma função: escovas de fatos, ripas das janelas, braços das cadeiras...

"Servia-se de uma escova de limpar o pó para nos dar palmatoadas e quantas vezes eu a experimentei, sobretudo por causa dos pronomes demonstrativos."³⁰⁹

"Uma vara comprida, de vez em quando, fendia os ares e caía sobre as orelhas do aluno indisciplinado. Aplicava também algumas palmatoadas, embora raramente e só quando o aluno não queria mesmo estudar e aprender."³¹⁰

"Aos sete anos, como já disse, fui para a escola, a do Conde de Ferreira. O professor, que era de Vila Franca, por tudo e por nada batia nos alunos, com a vara que lhe servia de ponteiro, a detestada "menina dos cinco olhos", que castigava com "palmatoadas" aqueles que prevaricavam na disciplina ou se descuravam nos estudos.

"E se não resolvia os problemas difíceis, que ele me punha, apanhava logo uma tremenda bofetada, com os seus dedos longos e revirados para trás, que até me impressionava, ou então apanhava meia dúzia de reguadas, que quase me abriam as minhas mãos frágeis, e ainda por cima, me gritava, avançando com os seus longos dedos: «o menino é inteligente, mas se não jogasse a bola ainda era mais inteligente». Mas o João de Brízido sofria mais; tinha muitas frieiras nas mãos e não era dos mais inteligentes, e isso custava-lhe às vezes uma dúzia de palmatoadas em cada mão, não com a «menina dos cinco olhos», mas sim com o braço da cadeira, que tinha quatro ou cinco centímetros de grossura."³¹¹

Por vezes os instrumentos utilizados nas punições físicas encontravam-se em mau estado de conservação provocando lesões graves nas crianças.

"Quem não aprendesse como devia, quem não estivesse com atenção, quem borratasse o caderno ou quem asneirasse nas contas, a régua da D. Alice, partida e cheia de bocas, entrava em funcionamento e então sofria-se o vexame do castigo."³¹²

"Proponho que seja você a imaginar-se no meu lugar: a cana-da-índia começa a zunir. Os nós agrestes, propositadamente mal podados, carimbam o seu rabo de vergões roxos que ao princípio da tarde se tornarão azuis e de noite parecerão comer-lhe os ossos do fundo das costas."³¹³

³⁰⁹ Manuel Firmo, *Nas Trevas da Longa Noite. Da Guerra de Espanha ao Campo do Tarrafal*, Lisboa, Publicações Europa América, 1978, p. 10

³¹⁰ António da Fonseca Cortez, *Ao Findar dos Dias*, Arganil, [s. n.], 1998, p. 8

³¹¹ Alves Pinto, *Memórias e Impressões Neo-Socialistas*, Lisboa, Edição do Autor, 1978, p. 14

³¹² Rolando Ferreira, *Varandas em Flor*, Porto Edição do Autor, 1991, p. 36.

³¹³ João de Melo, *Gente Feliz com Lágrimas*, Lisboa, Publicações Dom Quixote / Círculo dos Leitores, 1988, p. 117.

"Levantei-me, todo satisfeito, e ao chegar ao pé dele, pediu-me a mão e, com a régua velhinha, cheia de nós, bateu-me na palma da mão."³¹⁴

Os instrumentos podiam ser adquiridos pelo professor ou construídos por um familiar das crianças.

"Mas nesses nove dias ainda apanhei com o peso da régua. A professora tinha uma redonda com cinco buraquinhos e um cabo, que lhe tinha feito o marido que era carpinteiro. Também tinha uma varinha comprida, com «quatro quinas»... também apanhei com ela!"³¹⁵

"Certa manhã, o professor Saraiva perguntou à classe:

Quem é que me pode arranjar uma vara?

João pôs logo o braço no ar, ansioso que estava por reconquistar a simpatia do mestre.

Eu arranjo Sr. Professor.

E no dia seguinte conseguiu trazer uma bela vara que o professor mirou e a afagou com os dedos.

Que rica vara, sim senhor!

É azereiro – disse o garoto com os olhos brilhantes de satisfação.

Ainda bem que é azereiro."³¹⁶

Os alunos sempre que podiam e tinham ocasião para tal destruíam os instrumentos de punição.

"Nessa altura aproveitávamos para dar caminho às ripas e palmatórias com que a professora nos malhava. À segunda feira era o ajuste de contas: lá se ia outro bocado de caixilho, para apanharmos com ele, durante a semana!"³¹⁷

A palmatória ou qualquer outro instrumento de punição era encarado como o elemento mais profícuo na disciplina escolar e do maior benefício para o aproveitamento das crianças, não devendo ser odiados pelos alunos mas respeitados como um instrumento salvador.

³¹⁴ Júlio Graça, *Operários Falam. O Trabalho e a Vida*, Lisboa, Iniciativas Editoriais, 1973, pp. 212-213.

³¹⁵ Luísa Janeirinho (org.), *Museu da Escola. Um Património Comunitário*, [s.l.], Ministério da Cultura/Delegação Regional da Cultura do Alentejo, 2002, p. 53.

³¹⁶ Maria Antónia V. C. Neves, Carvalho, *Imagens do Passado*, Lisboa, [s. n.], 1998, pp. 84-85.

³¹⁷ Filomena Beja, *Vamos Falar de Escolas*, Lisboa, Direção - Geral das Construções Escolares/ Ministério das Obras Públicas, 1979, pp.26, 28.

1.1.8. CONSEQUÊNCIAS FÍSICAS E PSICOLÓGICAS RESULTANTES DA APLICAÇÃO DE CASTIGOS CORPORAIS

Este clima escolar, em que os alunos são submetidos à disciplina autoritária do professor, provoca-lhes graves consequências físicas e psicológicas.

A criança para se desenvolver psicologicamente, quer no campo afectivo, quer no campo intelectual, necessita de um clima de segurança. Logo, toda a imposição abusiva e agressiva incute-lhe insegurança e medo, impedindo-a de se desenvolver harmoniosamente.

Verificavam-se numerosas perturbações de comportamento: oposição, ansiedade, revolta, inibição, tiques, aversão à escola e pelo trabalho escolar, receio ou hostilidade em relação à escola e aos professores, desejo de fuga, mentiras, fracassos sistemáticos em algumas matérias particularmente associadas a sentimentos penosos, instabilidade psicomotora, devido a tensões interiores. Por vezes estas perturbações nascidas no clima escolar rígido podem ser mais graves e levar à fuga do temido meio escolar, ao suicídio, ou ao abandono escolar precoce.

"E eu fugi, para me queixar a meu pai, sem saber como ele iria reagir. Mas ele foi imediatamente à escola descompor o professor, dizendo-lhe que aquilo não era forma de castigar uma criança. Depois pediu a um colega que me aceitasse na aula dele, embora leccionasse classes mais adiantadas."³¹⁸

"Era o Herminio. Sempre que se aproximava a sua vez de ler a lição, lá ia o almoço fora. Jamais ela se preocupava em resolver o problema do Herminio que era apenas de temor pela professora. Pelo contrário, sentia horror e nojo de ver a carteira e o soalho vomitado."³¹⁹

"Dois dias depois foi a sua vez de ir ao quadro. Quando olhou as contas nele escritas lembrou-se com nitidez da cena da vara, sentindo-se incapaz de as fazer.

OuvIU o professor gritar uma e duas vezes, sentiu as pernitãs tremerem dentro das velhas calças de surrubeco e quando as pancadas com o resto da vara começaram a cair sobre si, encolheu-se assustado tentando proteger o corpo."³²⁰

"A João pouco importava pois já tinha decidido nunca mais pôr os pés na escola. Nem que o obrigassem.

Apesar das dores, nos dias seguintes pegava no livro e saía como se fosse para o Cabeceiro, mas passava os dias na Vinda Malhada, na Barroca onde calhasse e lhe apetecesse.

³¹⁸ José Mário Clemente da Costa, *Vale a Pena Viver. Memórias ao calhar*, Porto, Edição do Autor, 1980, p. 22

³¹⁹ António Marques Gil, *Infância e Juventude de um Explorado*, Setúbal, [s. n.], [s. d.], p. 12.

³²⁰ Maria Antónia V. C. Neves, Carvalho- *Imagens do Passado*, Lisboa, [s. n.], 1998, p. 85.

Só tinha que tomar sentido quando os outros garotos saíam da escola para se dirigir a casa, como se viesse de lá. E os dias correndo calmos até que o professor Saraiva mandou um dos alunos a casa do João perguntar o que se passava.

A Sra. Maria do Carmo ficou muito admirada quando soube que o seu filho não voltara à escola e contou ao marido, que ficou furioso, prometendo dar-lhe uma valente tarefa.³²¹

Esse mestre, já avançado em anos, ensinava pelo método de Castilho, o que o não impedia de totalmente abandonar os conselhos do generoso pedagogista, pois desde que os alunos entravam na sala de aula até que dela saíam, a vara e a palmatória não deixavam, talvez meia hora, de cumprir e bem, a sua detestada obrigação! (...) É que algumas vezes as vítimas chegavam a cair no soalho, sob os golpes do feroz educador, ou ficavam com a cara marcada pelos seus dedos de aço, ou com as mãos a arder sob a férula – a “menina de cinco olhos” – que zunia.³²²

“Quando a cana da Índia zunia no ar, quem se não metesse num segundo debaixo da carteira tinha a sentença talhada: ou um galo do tamanho de um punho, ou a tola aberta de meio a meio.”³²³

Quer a obediência, o silêncio quando impostos ou a imobilidade forçada levam à falsa ordem e à falsa disciplina, uma vez que são obtidas por meios coercitivos, os quais condicionam a iniciativa, da criança, e fomentam a incompreensão, a hipocrisia, a dissimulação, a apatia, e a fuga à responsabilidade.

Para além destas, ainda, existiam, resultantes da aplicação de castigos, as consequências físicas.

“Recolheu a dextra, vermelhona e mortíça, e estendeu a canha. Mais dez fortes batidas, e o garoto, de dentuça cerrada, nem chus nem mus.”³²⁴

“O sangue das mãos do João espirrava, e ele gritava alto, torcendo-se com dores, mas quanto mais ele gritava, mais o professor Paulino lhe dava, e isto apesar do pai do João, que era o sapateiro da elite, lhe compor os sapatos de grátis e ser também da legião.”³²⁵

³²¹ idem, *ibidem*, p. 86.

³²² José Pereira Tavares, *Exame de Consciência*, 1ª ed., 1º Vol., Aveiro, Labor, 1999, p. 17

³²³ Miguel Torga, *A Criação do Mundo. Os Dois Primeiros Dias*, 2ª ed., Coimbra, [s. n.], 1948, p. 26.

³²⁴ Paulo Leão Baptista, *Retratos da Vida Aldeana*, [s.l.], Edição do Autor, 1999, pp.15-16.

³²⁵ Alves Pinto, *Memórias e Impressões Neo-Socialistas*, Lisboa, Edição do Autor, 1978, p. 14.

1.1.9. REACÇÕES DA FAMÍLIA

"Nunca as mãos lhe doam."

A maior parte dos pais mandava os seus filhos para a escola e depois desinteressavam-se completamente do seu percurso escolar, permitindo que o professor exercesse, sobre o seu educando, todo o tipo de violência física. E quando os filhos se queixavam dos abusos cometidos sobre eles pelo professor davam, quase sempre, razão ao professor que deveria ter feito pior, chegando mesmo a incentivá-lo para que castigasse sempre que fosse necessário.

E eu fugi, para me queixar a meu pai, sem saber como ele iria reagir. Mas ele foi imediatamente à escola descompor o professor, dizendo-lhe que aquilo não era forma de castigar uma criança. Depois pediu a um colega que me aceitasse na aula dele, embora leccionasse classes mais adiantadas.³²⁶

Havia, no entanto, pais que não concordavam com os castigos aplicados aos seus filhos, chegando a pedir ao professor que não os castigassem ou fazendo, mesmo queixa do professor.

"João Loureiro chegou a casa a chorar, ferido no corpo e na alma.
Sua mãe não gostou do que viu, achou exagero. Bater sim, mas assim!... E disse que ia falar com o professor Saraiva."³²⁷

"Discurso ao sabor e estímulo da impressão que me provocou um caos que se deu há poucos meses numa freguesia rural do nosso País.

Um pai leva ao infamante banco dos réus o professor de seu filho.

- Quem era o professor?
- Um funcionário activo, desejoso de ver coroado de êxito o seu labor e zelo de educador.
- É o pai?
- Um indivíduo que em meu entender não perde pela sua baixa condição, mas sim, pela sua falta de dignidade.
- Por que acusou?
- Porque o professor, no seu bem intencionado desejo de tornar mais apto o cérebro atardado ou preguiçoso do aluno, ou de lhe corrigir qualquer mau hábito, ter-se-ia excedido (se é que excedeu) na aplicação de castigos corporais permitidos por lei.

³²⁶ José Mário Clemente da Costa, *Vale a Pena Viver. Memórias ao Calha*, Porto, Edição do Autor, 1980, p.22.

³²⁷ Maria Antónia V. C. Neves Carvalho, *Imagens do Passado*, Lisboa, [s. n.], 1998, p. 86.

O caso de acusação por castigos corporais escolares, que uma ou outra vez se repete nos nossos tribunais disciplinares, é bastante raro – e ainda bem! – nos Tribunais Cíveis.

Eu não sei, Deus seja louvado, a série de comoções, desde a vergonha à revolta, que podem assaltar o coração e a alma do homem bem formado, inocente ou pecador accidental, que se senta no banco dos réus. Sim, eu não sei. Todavia, posso bem imaginá-lo.

- Mas, que teria acontecido ao réu? – inquirirá o presumível leitor deste corredo comentário, ansioso por saber a sorte do colega, se professor, ou a razão que assistia ao pai, se parceiro deste.

Ora sucedeu que o Juiz era magistrado íntegro, - duma inteireza não só feita do seu apuro moral, mas também da sua penetrante inteligência, do seu saber e conhecimento dos homens e da Vida.

Assim, depois de se informar cabalmente da insignificância da molestação física produzida pelo castigo, e de saber que o professor, além de um honesto e zeloso servidor do Estado e das suas Instituições, era uma alma caritativa, que frequentemente se privava do seu "lanche" para o repartir por alguns dos seus alunos mais pobrezitos, - por aqueles que à hora do recreio, de mãos vazias porque o pão findou na véspera na arca, olham com olhinhos tristes e bocas famintas a merenda dos mais remediados ... o Juiz, - ia eu a dizer – compreendeu e ponderou tudo.

Abençoada justiça!

Ergueu-se, finalmente, para ler a sentença. Mas, antes de a proferir, quis recordar um episódio da sua modelar vida de família. Um dia soube por intermédio de um condiscipulo de um filhinho seu, que este tinha sido castigado na escola.

Não descansou enquanto não visitou o professor de seu filho, - para lhe agradecer.

- Para lhe agradecer?!

- Sim, para lhe agradecer o duplo favor prestado. Em primeiro lugar, porque o professor, castigando o aluno, mostrou empenho no aperfeiçoamento intelectual e moral deste. Em segundo lugar, porque poupou ao pai o doloroso dever de castigar o filho.

E este Juiz, que, pela amostra, não ficava a dever nada à ciência e consciência de Salomão, rematou e envolveu a sentença de absolvição num rasgado e eloquente elogio àquele humilde servidor do Estado, que se comoveu até às lágrimas, enquanto que o participante, repreendido pela sua injusta queixa, baixava a cabeça de envergonhado e, - quem sabe? – talvez a ver se as tábuas do tribunal se abriam para se sumir...

O legislador, conhecedor do temperamento da criança portuguesa, houve por bem permitir que os professores, - uns segundos pais, como vulgarmente se diz, - possam recorrer em certos casos aos "castigos paternos", cuja aplicação oportuna em determinadas crianças é susceptível de provocar, às vezes, reacções salutares.

Não será fácil criar ou educar sem castigar. Afirma-o a experiência de séculos, condensada no seguinte provérbio: "Criaste e não castigaste? Não educa-te!"

Pois bem. Castiguemos então os nossos filhos e os nossos educandos, mas só por amor deles e da sociedade ou da Nação.

Então será certo o outro aforismo latino, que parece quase português:

"Qui bene amat, bene castigat".

Assim penso também. Todavia, os meus votos são e serão sempre para que: amemos mais e castigemos menos.³²⁸

Sempre que os pais contestavam a actuação do professor quanto à aplicação de castigos corporais, os seus educando eram, normalmente, marginalizados.

"Apenas conto um, e esse basta para se apreciar o resultado do zelo paterno, demasiado, e dos maus conselhos e más conversas que os alunos ouvem muitas vezes aos pais, contra os seus professores e que vai reflectir-se quantas vezes, no futuro dos filhos".

Vieram os pais do Brasil e alguém os informou de que o filho estava naquele adiantamento, porque eu, sempre que ele se descuidava, e a pedido instante da avó, o castigava, muitas vezes sem lhe bater.

O pai, a quem o peso das patacas inchava, dando-lhes ares de sábio, disse a pessoa minha amiga:

Si a Senhora Professora bate no meu piqueno, eu vou ao Sr. Inspector e faço-lhe ver como se ensina!"

"É claro, como um homem avisado vale por dois, eu daí em diante não mais castiguei o rapaz – o Joaquinzinho da Igreja – e este, ao ver que se atrasava a olhos vistos, pois não tinha força de vontade alguma, começou a faltar à escola por se sentir, por um lado deslocado do seu lugar de estudantinho empurrado, por outro forte pelas palavras do desprimor para mim proferidas pelo papá, onde quer que fosse..."

"A avó, coitada, informada das faltas do miúdo, chorava e lamentava os três anos de sacrificio meus e dela.

O pai, posto ao corrente do que se passava – produto da sua muita sabedoria comparada com a ignorância da professora de seu filho – quis abordar-me, o que eu evitei pois sabia de antemão que não era conveniente a visita, por inoportuna.

O Joaquinzinho da Igreja lá ficou, frágil de saber e de corpo, sem fazer exame, sem continuar, esperando certamente a idade para ir também ao Brasil aprender, como o pai, a estimar aquela que tanto trabalho teve com ele!"³²⁹

³²⁸ Gomes dos Santos, *Da Educação e do Ensino*, Porto, Editora e Depositária Gráfica da taipas, 1956, pp. 62-65.

³²⁹ Elisa do Camo Gama Parda, *Recordar para Bem-Fazer*, Aveiro, [s.n.], 1971, pp. 71-73.

1.1.10 GENTES DISCIPLINADORES

Os castigos corporais para além de serem aplicados pelos professores, podiam, ainda, sê-lo por colegas ou por pessoas com quem não se tinha laços afectivos e de vida (o padre, o marido ou os filhos da professora),

"A professora tinha a casa na escola e algumas vezes ia lá. Quando saía, por vezes, se havia uma de nós que tinha dois tostões, dizia:

- Minha Senhora, posso tomar conta com a régua?

Dava os dois tostões à professora para tomar conta com a régua e poder bater nos outros. (Isto era um costume desta professora, as outras não era assim)."³³⁰

"A disciplina mantinha-se a poder de varadas e palmatoadas tremendas, infligidas umas vezes pelo encarregado da manutenção da ordem, sempre muito odiado dos companheiros, outras vezes pelo próprio professor."³³¹

"O senhor P.R., com toda a Escola às costas, via-se e desejava-se. E, embora isso seja muita vez um erro pedagógico, é sempre a primeira classe a escolhida para fazer de barba tolo. Assim, o senhor P. R., era-nos substituído, umas vezes por um filho, seminarista ou ex-seminarista, outras pela própria mulher, que deixava os arranjos caseiros e se tomava intelectual.

e baseavam-se em racionalidades desconhecidas dos alunos, que não eram explicitados e que , por isso, eles não dominavam, não compreendiam e nem aceitavam.

³³⁰ Luísa Janeirinho (org.), *Museu da Escola. Um Património Comunitário*, [s.l.], Ministério da Cultura/Delegação Regional da Cultura do Alentejo, 2002, p. 50.

³³¹ José Pereira Tavares, *Exame de Consciência*, 1ª ed., 1º Vol., Aveiro, Labor, 1999, p. 17.

CAPÍTULO IV

1. PROCESSOS DISCIPLINARES DOS PROFESSORES DE ENSINO PRIMÁRIO

1.1. BREVE ENQUADRAMENTO PENAL

Uma palmatoada, uma bofetada, uma varada ou um açoite aplicada por um professor do ensino primário a um aluno dava, à face da constituição portuguesa, lugar a responsabilidade criminal?

Para podermos inferir sobre esta temática basta recuarmos até ao século XIX onde encontramos várias decisões judiciais que nos esclarecem acerca da posição do Código Penal Português no que se refere à aplicação de castigos corporais pelos professores do ensino primário.

Não, sem antes verificarmos e recordarmos, por acharmos pertinente, o que dispunham as Ordenações Filipinas acerca desta problemática.

A este propósito as Ordenações Filipinas³³² declaravam que as ofensas corporais praticadas pelos professores sobre os seus alunos, desde que o ferimento não fosse provocado por arma, não eram puníveis.

Já no século XIX, segundo os Acórdãos da Relação do Porto, de 27 de Abril de 1877,³³³ e do Supremo Tribunal de Justiça, de 3 de Maio de 1878,³³⁴ ficou deliberado que os mestres, para educar e obrigar a estudar, poderiam castigar os seus discípulos com palmatória.

Se aquando da aplicação deste castigo resultassem danos corporais, estes não constituiriam delito, desde que o mestre não o tenha feito com intenção maléfica, tenha usado a palmatória apenas nas mãos do aluno, e nunca em nenhuma outra parte do corpo, e o castigo tenha sido aplicado por causa da indisciplina do aluno. Quando não existir prova, o mestre, não pode ser acusado de abuso quanto ao castigo que aplicou ao aluno.

O Acórdão da Relação de Lisboa, de 8 de Março de 1892, confirmou que não pode ser considerado crime o facto de um professor castigar o seu aluno. Acrescentou, todavia, que o professor ao castigar não deve exceder-se para além de uma justa e paternal correcção.

³³² Ordenações Filipinas, Livro 5.º, Título XXXVI, § 1.º

³³³ Revista de Legislação e Jurisprudência, X, 89.

³³⁴ Idem, Ibidem, XI, 95.

Por vezes, surgiam algumas posições que condenavam as práticas punitivas usadas pelos professores ou pessoas que se encarregavam da educação de menores.

É o caso da sentença decretada por um juiz de Portalegre em 2 de Outubro de 1893, e do Acórdão da Relação de Lisboa, de 18 de Novembro de 1893, que estabeleceram que um Reitor de um Seminário que dá palmatoadas a um dos seus discípulos, no sentido de fazer respeitar a sua autoridade e de reprimir os excessos dos alunos, e que daí resulte ferimentos e danos corporais, pratica um crime punível perante a Lei. No entanto, o Acórdão do Supremo Tribunal de Justiça, de 13 de Fevereiro de 1894,³³⁵ anulou o processo e diligenciou para que este fosse arquivado, argumentando que um chefe de um estabelecimento de educação não comete crime punível quando produz ferimentos, com a palmatória, num aluno, desde que o tenha feito para manter a disciplina e se fazer respeitar.

O Acórdão da Relação de Lisboa, de 12 de Junho de 1895,³³⁶ decidiu estabelecer que não pode ser considerado crime a pequena ofensa corporal ou a repreensão por pequenas faltas, praticadas por todo aquele que, voluntariamente, tomou a seu encargo a educação de um menor e se considere investido nos direitos dos tutores.

A partir destas decisões judiciais que aconteceram a propósito da aplicação de castigos corporais aos alunos, pelos professores, podemos ter uma pálida ideia de como é que esta problemática era encarada pela lei civil portuguesa, quando o Decreto de 20 de Dezembro de 1850 permitia, aos professores, a aplicação de castigos corporais.

Os professores não se coíbiavam de aplicar castigos corporais que suscitavam, como já vimos, decisões judiciais. Ao recorrer-se ao Tribunal, para julgar um acto destes, pressupõe-se que já existiria uma preocupação em relação a estas práticas usuais nas escolas portuguesas, uma vez que implicavam ofensas corporais.

1.2. O QUE NOS CONTAM OS PROCESSOS DISCIPLINARES

O bosquejo de um acervo de 105 processos disciplinares instaurados a professores do ensino primário, entre 1930 e 1960, é extremamente elucidativo no que se refere à forma como as autoridades escolares reagem à aplicação de castigos corporais aos alunos, castigos que na maior parte dos casos provocavam ferimentos graves, e às consequências profissionais daí resultantes.

³³⁵ *Revista de Legislação e Jurisprudência* – ano XXXV, p. 174.

³³⁶ *Gazeta da Relação de Lisboa*, IX – 11.

A informação obtida através destes processos corroboram plenamente a realidade escolar descrita no *corpus* documental usado no capítulo anterior.

A maioria dos processos tem origem em queixas dos pais e de familiares mais próximos. Resultam, ainda, de denúncias de párocos, autoridades locais, moradores, comerciantes, de abaixo-assinados, cartas anónimas ou queixas anónimas insertas na imprensa. Só uma pequena parcela dos processos tem origem interna ao sistema escolar e, neste caso, são quase sempre fruto de conflitos entre professores ou com superiores hierárquicos, ou resultantes do aparecimento inesperado do Inspector.

A vigilância dos professores, sobretudo durante o Estado Novo, era efectuada através de um controlo à distância, de carácter administrativo, baseado, essencialmente, em questões e procedimentos burocráticos e em rotinas de gestão das carreiras, e através de um controlo mais próximo ou directo, efectuado com base na acção dos pais, das autoridades locais, e das pessoas e grupos fiéis ao regime, fomentando desta forma as atitudes delatórias, que na maior parte das vezes se baseavam em acusações infundadas, tendo apenas como objectivo o ajuste de contas. É destas atitudes delatórias que por vezes surgem as denúncias da aplicação abusiva, por parte do professor, de castigos corporais.

A intervenção dos inspectores verificava-se, geralmente, na sequência de queixas ou denúncias

Para além das questões relacionadas com a aplicação indevida de castigos corporais, que provocaram ferimentos ou não, os processos revelam, ainda, no "calor da discussão" aspectos relacionados com a vida escolar e comportamentos do foro social e particular do professor em causa ou mesmo da sua família.

"De se ausentar durante os recreios e daí ter advindo a morte de uma aluna."³³⁷

"A Professora foi acusada por um agricultor de 25 anos de :

Ter um rendimento escolar medíocre;

De castigar as crianças de tal forma que muitas se vêem obrigadas a abandonar a escola, acrescentando a isto o facto de algumas vezes as filhas da referida professora, embora estranhas à escola, mas ouvindo a mãe em altos gritos a espancar as alunas, entrarem na escola e também elas espancarem as crianças;

De se embriagar, de mau comportamento moral; de não cumprir o horário; de faltar aos trabalhos escolares;"³³⁸

"A professora abandona frequentemente a escola, ausentando-se quase semanalmente para o Porto, deixando as crianças sozinhas, entregues a si próprias.

Nas aulas usa uma linguagem imprópria; castiga duramente, usando a vara o que

³³⁷ Processo n.º 10, Série n.º 2, Caixa n.º 3729, Livro n.º 15 – A, 1942.

³³⁸ Processo n.º 269, Série n.º 2, Caixa n.º 3730, Livro n.º 15, 1942.

por vezes provoca vergões nos alunos; não manifesta interesse pelo aproveitamento das crianças chegando a transitá-las de classe sem que tenham conhecimentos para tal.

Não tem apurmo moral recomendável; não goza entre a população de prestígio.³³⁹

*A filha da professora distribuía na escola fotografias pomográficas;

A filha da professora (de 19 anos de idade) tem levado crianças do sexo masculino a praticar com ela actos dos mais imorais, na própria escola;

A professora pede dinheiro emprestado que depois não paga;

Não paga a renda há cerca de dois anos;

Ter, igualmente, dado ocasião a que a mesma filha manifestasse, em casa, perante aqueles mesmos alunos, tendências desonestas e atentatórias da formação moral dos educandos, procurando meter as mãos pelas pernas acima a um aluno para lhe apalpar a "piroca".³⁴⁰

Agrupá-mos em quatro grandes questões a génese dos processos:

1.^a - Procedimentos disciplinares que vão de encontro à lei e à legislação sobre a disciplina escolar, é bastante significativo o número de processos que denunciam a linguagem grosseira e brutal utilizada pelos professores, bem como a existência de uma panóplica de castigos corporais violentos.

2.^a Procedimentos e métodos pedagógicos, abarcando as formas de ensino, discriminação dos alunos, as irregularidades e incompetências, e problemas que vão das faltas e atrasos ao desleixo, passando pelo não cumprimento de preceitos legais (escrituração de livros, recenseamento escolar, etc.) ou pelos maus resultados do ensino.

3.^a - Comportamento moral, casos baseados no comportamento moral dos professores e familiares.

4.^a - Conflitualidade interna ao sistema, abarcando situações de conflito entre colegas e/ou com os superiores hierárquicos, com agressões verbais ou corporais.

No que se refere aos procedimentos disciplinares verificámos que são variados os tipos de castigos usados pelos professores dentro das salas de aula, indo desde os castigos corporais aos castigos verbais e humilhações. Constatámos, todavia, que os castigos físicos têm maior preponderância.

"Verifica-se que o professor não cumpre, substituindo o ensino por castigos corporais, aplicados com desumanidade, a ponto de ter partido um dente a um seu aluno, produzindo-lhe escoriações, como se verifica pelo depoimento de várias testemunhas e até pelo próprio pai da criança"³⁴¹

³³⁹ Processo n.º 116, Série n.º 2, Caixa n.º 3743, Livro n.º 15 – C, 1946.

³⁴⁰ ibidem

³⁴¹ Processo n.º 643, Série n.º 2, Caixa n.º 103, Livro n.º 18 – C, 1930.

"Vem castigando, violentamente todas as crianças que pertencem à sua Classe, levando a sua malvadez ao ponto de as agredir com quarenta e cinquenta reguadas e até com uma vara, chegando ao cúmulo de meter nas bocas das desgraçadas, pimenta moída. As agressões são de tal modo que a atestá-las, estão parte dos mapas existentes nas paredes da dita escola, quase todos com rasgões provenientes das cabeças das crianças, que neles vão bater."

"O filho do participante, de nove anos de idade, foi ultimamente castigado mais uma vez, com trinta e cinco reguadas seguidas, a ponto de possuir ainda hoje cicatrizes nas mãos, provenientes das lascas da régua com que a sobredita regente lhe bateu, não podendo muitos dias fechar as mãos." "Este último aluno ficava com as mãos manchadas de sangue."

"Quando colocava pimenta na boca das crianças estas chegavam a vomitar na sala de aula."

"Se os pais protestavam deixava de ensinar as crianças."³⁴²

Os motivos para a aplicação dos castigos corporais vão desde a indisciplina à tentativa de melhorar o aproveitamento escolar, passando pela punição da desobediência, da falta de pontualidade e de assiduidade.

"Por questões de aprendizagem;

As crianças eram inquietas, indisciplinadas nas aulas e nos recreios, malcriadas, pouco aplicadas, desrespeitavam o professor."³⁴³

Para além das consequências físicas e psicológicas, e dos normais pedidos de transferência, a consequência mais grave, para os alunos, que constatámos foi o suicídio. De um modo geral os castigos aplicados fisicamente provocavam, quase sempre, ferimentos corporais, exigindo alguns deles intervenção médica.

"Não obstante ter já sido chamada aqui à Direcção para a avisar de que não devia aplicar castigos violentos aos seus alunos – já diversas vezes tinha chegado queixas de que castigava muito as crianças a seu cargo – continuou a martirizá-las a ponto de um aluno de 11 anos, da 3ª classe, aterrorizado com os castigos que ela lhe aplicava, se ter matado num dos últimos dias da semana finda atirando-se para dentro de um poço. O próprio pai deste aluno veio à Direcção comunicar o sucedido, afirmando que se notavam magoadas com grandes nódoas negras as mãos do cadáver da criança"³⁴⁴

³⁴² Processo n.º 118, Série n.º 2, Caixa n.º 3721, Livro n.º 15, 1941.

³⁴³ Processo n.º 144, Série n.º 2, Caixa n.º 3716, Livro n.º 19 - D, 1930.

³⁴⁴ Processo n.º 400, Série n.º 2, Caixa n.º 3754, Livro n.º 15 - H, 1953.

As penas aplicadas ou consequências para o professor vão desde a advertência ao pagamento de multa, suspensão do cargo e do vencimento, até à aposentação compulsiva.

"É o Conselho de Disciplina do Magistério Primário de parecer que o referido professor seja mandado aposentar nos termos do n.º 2 do art.º 9 do decreto n.º 16:669 de 27 de Março de 1929."

Aplicada a pena n.º 6 do art.º 11º do Estatuto Disciplinar dos Funcionários Civis do Estado (suspensão de exercício e vencimento de cento e oitenta dias) e pagamento de 767\$00, referente às despesas com o processo e 5\$00 de selo pelo documento junto ao mesmo.

Esta foi a pena aplicada à regente acusada de ter contribuído para o suicídio do aluno.

Não existia um critério homogéneo na aplicação das penas, nem uma relação directa entre os actos e as penas, estas dependiam da pessoa que as aplicava. É comum procedimentos menos gravosos serem punidos com penas maiores do que os atribuídos a acções mais graves.

Funcionavam como atenuantes para o professor processado a competência profissional, a categoria social das testemunhas de defesa, a confissão espontânea, a idade dos alunos quando superior à estabelecida por lei, o meio social onde a escola está inserida, o facto do professor ser regente e não ter os conhecimentos que deveria sobre as crianças e a sua condição física, ou o facto do professor já não dispor de outros meios para corrigir os alunos.

"O bom comportamento do arguido provado pelos testemunhos de defesa, se são pessoas de certa categoria social e, bem assim, a competência profissional e a confissão espontânea que ele faz das acusações, são atenuantes apreciadas."³⁴⁵

"Ficou provado durante o processo que o professor castigou com severidade um aluno."

- "Mas, atendendo a que o arguido confessa já não ter outros meios para corrigir o mesmo aluno;

- Atendendo a que as testemunhas de defesa e oitenta e quatro habitantes de (...) abonam a integridade de carácter da arguida;

- Atendendo a que a família do professor tem alguns inimigos;

- Atendendo a que o Director Distrito Escolar de Évora abona, também, as boas qualidades morais e profissionais do professor;

³⁴⁵ Processo n.º 90, Série n.º 2, Caixa n.º 2890, Livro n.º 19 – D, 1931.

- Atendendo a que o arguido é um funcionário com poucos anos de serviço e já se revelou bom professor e bom cidadão".³⁴⁶

1.3. ANÁLISE

QUADRO V

Professor	Professora	Regente Escolar	Tipo de Processo Instaurado		Processos Arquivados	Processos com Procedimento Penal
			Inquérito	Disciplinar		
35	55	20	35	70	41	64

Dos cento e cinco professores processados sete apresentam perturbações de ordem psíquica.

Estes professores eram acusados de:

"Que aplica desumanamente castigos corporais".

"Verifica-se que o professor não cumpre, substituindo o ensino por castigos corporais, aplicados com desumanidade, a ponto de ter partido um dente a um seu aluno, produzindo-lhe escoriações, como se verifica pelo depoimento de várias testemunhas e até pelo do próprio pai da criança".³⁴⁷

"Espanca as crianças – "castiga horrorosamente as crianças";

"As crianças faltam com medo à escola;"

"Não deixa as alunas irem à casa de banho."³⁴⁸

"Tem infligido maus tratos corporais a diversos alunos da sua escola, chegando a fazer-lhes sangue e a inutilizar-lhes as mãos temporariamente, com escândalo público. Tendo as crianças que sair da escola para irem lavar o ferimento num tanque próximo da escola; A professora usa para castigar uma vara."³⁴⁹

"Após ter ouvido as testemunhas conclui-se que "o professor tem aplicado castigos corporais a vários alunos, com tal violência que lhes provocou equimoses na cara e na cabeça, que a frequência da turma a seu cargo tem diminuído muito, por os alunos temerem o professor".³⁵⁰

³⁴⁶ Processo n.º 85, Série n.º 2, Caixa n.º 3719, Livro n.º 15, 1941.

³⁴⁷ Processo n.º 643, Série n.º 2, Caixa n.º 103, Livro n.º 18-A, 1930.

³⁴⁸ Processo n.º 112, Série n.º 2, Caixa n.º 3719, Livro n.º 15, 1941

³⁴⁹ Processo n.º 32, Série n.º 2, Caixa n.º 3751, Livro n.º 15-A, 1942.

³⁵⁰ Processo n.º 215, Série n.º 2, Caixa n.º 3727, Livro n.º 15, 1942.

"A arguida aplica pesados castigos corporais aos seus alunos, a ponto de lhes fazer equimoses;

Usa uma linguagem pouco cuidada e decente no trato com os alunos.

Dirige-se às crianças usando termos desprimorosos para os pais destas crianças, o que pode afectar o respeito dos filhos para com os pais. Referir-se desrespeitosamente, perante toda a classe, às famílias das crianças que frequentam a Escola.³⁵¹

"Ter insultado, por vezes, na escola e durante as aulas, as suas alunas, chamando-lhes "putas, caras de cú à paisana, caras de caralho, ide para o cavalo de Figueira" facto que constitui infracção do disposto no artigo 2º do Estatuto disciplinar dos Funcionários Cívicos do Estado e números 8º e 9º do art.º 105º do decreto n.º 6.137 de 29-9-1919.

Vir aplicando castigos corporais violentos usando beliscões e varadas e criando nas suas alunas o horror pela escola, infringindo assim o disposto no art.º 2º do Estatuto disciplinar dos Funcionários Cívicos do Estado e §§ 1º, 2º e 3º do art.º 106º do decreto n.º 6.137.³⁵²

Após a conclusão dos processos, o parecer final foi:

"Tendo em conta estas circunstâncias e ainda a de que se trata dum doente que reconhece a necessidade de ser afastado do exercício do magistério".

"É o Conselho de Disciplina do Magistério Primário de parecer que o referido professor seja mandado aposentar."³⁵³

"Todas as acusações contra a professora foram provadas."

"A professora é epiléptica, tendo ataques frequentes nas aulas."

"As irregularidades que lhe são imputadas advêm do seu estado de saúde."

"Deve ser internada num hospital do Estado."³⁵⁴

"Conclui-se que a professora é doente dos nervos, irreflectida, violenta e interesseira, o que a leva a praticar actos muito censuráveis."

"Os três casos concretos de ferimentos referidos e confirmados na acusação, não foram suficientemente contraditos na defesa."

"Repreensão por escrito."³⁵⁵

"O professor quando interrogado acerca da acusação que lhe era feita disse que estava sofrendo de doença nervosa, que lhe faltava a serenidade precisa e, por isso, algumas vezes, fora de si, batia nos alunos embora, depois, em consciência, reprovava-se o acto que praticara. "

³⁵¹ Processo n.º 40, Série n.º 2, Caixa n.º 3751, Livro n.º 15-A, 1943.

³⁵² Processo n.º 40, Série n.º 2, Caixa n.º 3751, Livro n.º 15-A, 1943.

³⁵³ Processo n.º 643, Série n.º 2, Caixa n.º 103, Livro n.º 18-A, 1930.

³⁵⁴ Processo n.º 112, Série n.º 2, Caixa n.º 3719, Livro n.º 15, 1941.

³⁵⁵ Processo n.º 32, Série n.º 2, Caixa n.º 3751, Livro n.º 15-A, 1942.

"O Médico diz que o professor é absolutamente consciente e que as acusações que sobre ele recaem são reflexo da doença que atravessa."

"Os actos praticados pelo professor eram um produto do seu estado de doença e independentes da sua vontade."

"Multa de dez dias de vencimento."³⁵⁶

"Ao Director pareceu-lhe que a professora tem um sistema nervoso fraco e um pouco desequilibrado."

O 1º artigo encontra-se comprovado em parte, aplica castigos mas não com a severidade a ponto de lhe causar equimoses ou ferimentos.

Os artigos 2º e 3º não estão provados.

Atendendo a que o Director do Distrito Escolar e o Delegado Escolar afirmam ser a arguida uma das professoras que maior rendimento escolar obtém na sua escola e que melhor habilita os seus alunos.

Atendendo a que se provou o bom comportamento e a boa conduta da arguida."

"Repreensão por escrito."³⁵⁷

"Constando do processo de inquérito aos actos da professora, que aquela funcionária sofre de desequilíbrio mental e tomando-se necessário conhecer o grau desse desequilíbrio para bem se avaliar a responsabilidade da citada professora nos factos de acusação que deram origem ao inquérito, venho rogar a V. Exª se digne ordenar que ela seja submetida a uma junta de médicos psiquiatras e que me seja fornecido o relatório do respectivo exame."

"Exame às faculdades da professora – conclusão: "a professora não revela actualmente sintomatologia psicótica".

"Esta acusação dá-se, por isso, como insubsistente.

Quanto a mim, a professora, aplica castigos corporais excessivamente e, por isso, se dá como provada esta acusação."

"Repreensão por escrito com o pagamento de ¼ das despesas do processo, na importância de 215\$18."³⁵⁸

"No que se refere aos castigos provou-se que os aplica mas sem se demonstrarem as apontadas violências, e daí nunca terem surgido queixas das famílias."

"A professora – arguida com 54 anos de idade e 38 anos de serviço deverá ser submetida a exame médico."

Parecer da Junta Médica:

"Deve a arguida ser submetida a exame psiquiátrico em estabelecimento oficial da especialidade."

Resultado do exame médico:

"...tenho a honra de informar que, das observações, propositadamente espaçadas, a que foi submetida a professora, não se verificou sofrer de alterações psíquicas".

Relatório Médico:

³⁵⁶ Processo n.º 215, Série n.º 2, Caixa n.º 3727, Livro n.º 15, 1942.

³⁵⁷ Processo n.º 40, Série n.º 2, Caixa n.º 3751, Livro n.º 15-A, 1943.

³⁵⁸ Processo n.º 91, Série n.º 2, Caixa n.º 3753, Livro n.º 15-E, 1948.

"Informar que da observação a que foi submetida a professora, verificou-se não ser portadora de qualquer afecção mental, encontrando-se em condições de continuar a exercer a profissão".

"Multa correspondente aos vencimentos de 15 dias, e as custas do processo na importância de 276\$00."³⁵⁹

Verifica-se que apenas dois professores foram afastados do ensino, um foi mandado aposentar e o outro foi internado num hospital. Os restantes, apesar de ser visível alguma perturbação indicada, por vezes pelo próprio docente, e de ficar provado que aplicavam castigos corporais bastante violentos que ultrapassavam o castigo "paternalmente" aceite pela legislação, continuaram a dar aulas, sendo penalizados, apenas, com a repreensão por escrito ou pagamento de multa.

No que se refere às Regentes Escolares estas foram acusadas de:

"A regente castigou com severidade a aluna por não saber resolver uns problemas e conjugar uns verbos, tendo-lhe dado 'bolos', 'canadas', e uma bofetada que a fez ir com a cabeça de encontro ao quadro-preto".³⁶⁰

"Vem castigando, violentamente todas as crianças que pertencem à sua Classe, levando a sua malvadez ao ponto de as agredir com quarenta e cinquenta reguadas e até com uma vara, chegando ao cúmulo de meter nas bocas das desgraçadas, pimenta moída. As agressões são de tal modo que a atestá-las, estão parte dos mapas existentes nas paredes da dita escola, quase todos com rasgões provenientes das cabeças das crianças, que neles vão bater."

"O filho do participante, de nove anos de idade, foi ultimamente castigado mais uma vez, com trinta e cinco reguadas seguidas, a ponto de possuir ainda hoje cicatrizes nas mãos, provenientes das lascas da régua com que a sobredita regente lhe bateu, não podendo muitos dias fechar as mãos. Este último aluno ficava com as mãos manchadas de sangue."

"Quando colocava pimenta na boca das crianças estas chegavam a vomitar na sala de aula."

"Se os pais protestavam deixava de ensinar as crianças." ³⁶¹

"Aplica castigos exagerados aos alunos, afirmando-se que tem chegado até a partir-lhes as lousas na cabeça, castigos que contribuíram para que algumas crianças não fossem à escola, fugindo."³⁶²

"Zanga-se e irrita-se com as alunas, castigando-as muito com a mão e com uma régua, por vezes, nos nós dos dedos, provocando-lhes equimoses, tendo feito assim com que as crianças lhe tomassem medo e não quisessem ir à aula, havendo já a

³⁵⁹ Processo n.º 136, Série n.º 2, Caixa n.º 3744, Livro n.º 15-H, 1952.

³⁶⁰ Processo n.º 83, Série n.º 2, Caixa n.º 3726, Livro n.º 15, 1941.

³⁶¹ Processo n.º 118, Série n.º 2, Caixa n.º 3721, Livro n.º 15, 1941.

³⁶² Processo n.º 165, Série n.º 2, Caixa n.º 3724, Livro n.º 15, 1942.

mãe de uma aluna ido ao Posto tirar a filha das mãos da Regente, quando esta lhe aplicava demorado castigo;

Chamar nomes ofensivos e vexatórios às alunas, como "macacas de fogo, mulas, cadelas, burras, bestas", desgostando assim as crianças e não menos a família das mesmas,"

Abuso de castigos aplicando-os desordenadamente, em consequência de nervosismo e irritação de que se deixa possuir, motivo por que tem causado, por vezes, equimoses, quando ali lhes bate com uma régua.³⁶³

"O arguido confessa que aplica castigos, mas não exagerados, antes moderados e de modo paternal."³⁶⁴

"Ter castigado severamente uma aluna, chegando a partir-lhe os brincos pelo que constitui infracção do preceituado no art.º 106º do decreto n.º 6:137;

Ter dirigido às suas alunas palavras deseducativas, impróprias do lugar onde são proferidas e da sua função moralizadora, tais como: "besta, bêbeda e cadela" – pelo que desrespeitou o determinado no n.º 1 do art.º 105º do mesmo diploma."³⁶⁵

"Não usar duma linguagem decente e própria duma educadora cortês e delicada, antes expressando a sua pouca educação em termos como o da frase pronunciada quando à saída do Director Escolar, por ocasião da última visita ao posto, viu este a falar com o queixoso, frase dita diante de toda a aula nos termos seguintes: «Teu pai anda atrás do cú do Sr. Director mas não arranja nada, porque para o meu lugar há só uma que quer vir e para o lugar dele há muitos que querem ir», e ainda tratando na aula a aluna ironicamente por *fidalg*a e aos pais por *canalha*".³⁶⁶

"Foi acusada, neste artigo, nos mais precisos termos da referida nota, de ter concorrido para o suicídio de um aluno, com os castigos corporais violentos que lhe aplicava".³⁶⁷

"Em face do exposto e vistos os autos considerando que está provado que a arguida castigou violentamente com uma régua, batendo-lhe com ela, repetidas vezes, no rosto e na cabeça e nos membros superiores de um aluno."³⁶⁸

"De, no corrente ano lectivo, ter infligido severo castigo corporal à sua aluna (...), causando-lhe desmaio;

De, no dia 9 de Janeiro último, ter aplicado castigos corporais a vários alunos, especificamente a (...), seu aluno da 3ª classe."³⁶⁹

³⁶³ Processo n.º 18, Série n.º 2, Caixa n.º 3749, Livro n.º 15-B, 1944.

³⁶⁴ Processo n.º 117, Série n.º 2, Caixa n.º 3743, Livro n.º 15-C, 1946.

³⁶⁵ Processo n.º 212, Série n.º 2, Caixa n.º 3750, Livro n.º 15-D, 1947.

³⁶⁶ Processo n.º 95, Série n.º 2, Caixa n.º 3745, Livro n.º 15-G, 1950/51.

³⁶⁷ Processo n.º 400, Série n.º 2, Caixa n.º 3754, Livro n.º 15-H, 1953.

³⁶⁸ Processo n.º 400/498, Série n.º 2, Caixa n.º 3769, Livro n.º 131-B, 1959.

³⁶⁹ Processo n.º 400/815, Série n.º 2, Caixa n.º 3776, 1960.

Mas como:

"Não resultaram pisaduras ou contusões provenientes dos castigos aplicados".

"Como o médico declarou que tratou a criança porque sofria de uma cardiopatia".

"Isto diminui consideravelmente a gravidade da acusação" e o castigo, que nem sequer deixou vestígios de violência ou agressão, poderia considerar-se permitida pelas disposições do § 83º do art.º 106º do decreto n.º 6:137, de 29-9-1919.³⁷⁰

"Apenas se provou que ela castigava barbaramente os seus alunos corporalmente".³⁷¹

"Ficaram provadas as acusações".³⁷²

"Ficaram provadas todas as acusações".³⁷³

"Pelas declarações do participante ficou notório que a sua queixa era bem falha de razão moral, por demonstrar evidente reacção vingativa, em consequência de lhe ter sido aplicada uma multa, por não ter apresentado à matrícula e frequência do Posto no começo do ano lectivo, o seu filho."

"Não ficou provada a acusação".³⁷⁴

"A arguida contesta que tenha maltratado algum aluno. Invoca o atraso em que encontrou as classes, a resistência ao dever; a dificuldade de leccionar trinta e três alunos no escasso tempo lectivo dos cursos duplos e o desejo de apresentar bom serviço, para os meios coercivos adoptados exigidos pelos próprios pais.

O Instrutor alega:

- o meio e as condições sociais do nosso tempo; a célula familiar em degradação; a autoridade em lastimosa bancarrota; a juventude da professora; o sentido do dever; as condições sociais e familiares – para a defesa da professora.

Ficou provado que a professora castigava duramente os alunos e em especial o aluno que se suicidou. Tendo castigado este dois dias antes do mesmo se ter suicidado, deixando-lhe as mãos com nódoas negras, por ele se ter ausentado de casa e dormido na rua.

O aluno ausentara-se de casa e dormira no campo.

A fuga da criança estava ligada ao temor que tinha da escola. Contudo, no dia em que a criança se suicidou a professora não lhe bateu, mas apenas o ameaçou por causa dos erros.

A criança apresentava problemas psicológicos para agir assim.³⁷⁵

"Parece-me, salvo o devido respeito, ser de considerar que o castigo corporal exercido não tivesse determinado perda de conhecimento ou queda".³⁷⁶

³⁷⁰ Processo n.º 83, Série n.º 2, Caixa n.º 3726, Livro n.º 15, 1941.

³⁷¹ Processo n.º 118, Série n.º 2, Caixa n.º 3721, Livro n.º 15, 1941.

³⁷² Processo n.º 165, Série n.º 2, Caixa n.º 3724, Livro n.º 15, 1942.

³⁷³ Processo n.º 18, Série n.º 2, Caixa n.º 3749, Livro n.º 15-B, 1944.

³⁷⁴ Processo n.º 117, Série n.º 2, Caixa n.º 3743, Livro n.º 15-C, 1946.

³⁷⁵ Processo n.º 400, Série n.º 2, Caixa n.º 3754, Livro n.º 15-H, 1953.

Foi-lhes aplicada a pena:

"Repreensão por escrito, para que de futuro se comporte bem." ³⁷⁷

"Advertência" ³⁷⁸

"180 dias de suspensão de exercício e vencimento." ³⁷⁹

"Demissão e o pagamento das custas do processo na importância de 122\$40." ³⁸⁰

"Que o processo seja arquivado." ³⁸¹

"Multa correspondente à gratificação de 10 dias, com pagamento de 1/5 das despesas do processo na importância de 190\$50." ³⁸²

"Afastamento do serviço para outro análogo, sem prejuízo de terceiros, isto é, a transferência." ³⁸³

"Suspensão de exercício e vencimento de cento e oitenta dias e pagamento de 767\$00, referente às despesas com o processo e 5\$00 de selo pelo documento junto ao mesmo." ³⁸⁴

"Multa correspondente à gratificação de dez dias, devendo pagar um quinto das despesas do processo." ³⁸⁵

"Multa correspondente à gratificação de 10 dias, devendo pagar um quinto das despesas do processo." ³⁸⁶

Atendendo a que:

"O castigo que a Regente aplicou poderia considerar-se permitido pelas disposições do § 3º do art.º 106º do decreto n.º 6:137, de 29-9-1919."

Durante o processo disciplinar constatou-se a partir das testemunhas que "a máxima culpa da regente é ter castigado uma criança doente e atrasada mental. Parece diminuta a sua responsabilidade uma vez que se trata de uma regente e não tem todos os conhecimentos que deveria sobre as crianças e sua condição física".

³⁷⁶ Processo n.º 400/815, Série n.º 2, Caixa n.º 3776, 1960.

³⁷⁷ Processo n.º 83, Série n.º 2, Caixa n.º 3726, Livro n.º 15, 1941.

³⁷⁸ Processo n.º 118, Série n.º 2, Caixa n.º 3721, Livro n.º 15, 1941.

³⁷⁹ Processo n.º 165, Série n.º 2, Caixa n.º 3724, Livro n.º 15, 1942.

³⁸⁰ Processo n.º 18, Série n.º 2, Caixa n.º 3749, Livro n.º 15-B, 1944.

³⁸¹ Processo n.º 117, Série n.º 2, Caixa n.º 3743, Livro n.º 15-C, 1946.

³⁸² Processo n.º 212, Série n.º 2, Caixa n.º 3750, Livro n.º 15-D, 1947.

³⁸³ Processo n.º 95, Série n.º 2, Caixa n.º 3745, Livro n.º 15-G, 1950/51.

³⁸⁴ Processo n.º 400, Série n.º 2, Caixa n.º 3754, Livro n.º 15-H, 1953.

³⁸⁵ Processo n.º 400/815, Série n.º 2, Caixa n.º 3776, 1960.

³⁸⁶ *ibidem*

"para corrigir as faltas cometidas pela criança, o professor procurará conhecer as suas condições orgânicas, as suas crises e perturbações funcionais, o seu desenvolvimento intelectual e afectivo, o ambiente em que decorre a sua vida, encontrando assim os motivos eficiente e debelando-os por um sistema preventivo."³⁸⁷

"Atendendo a que as faltas da Regente têm por base a sua pouca prática de ensino e falta de conhecimento da arte de lidar com crianças;

Atendendo a que tanto a Regente como a professora são muito trabalhadoras, indo até ao sacrifício para habilitarem os seus alunos;

Atendendo a que obtiveram um bom rendimento escolar no último ano lectivo."³⁸⁸

"A arguida em vez de refutar as acusações do processo veio agravar a sua situação, demonstrando implicitamente que não está à altura de exercer funções docentes."³⁸⁹

"Considerando que o seu bom comportamento se manifesta até na sua perfeita integração nos princípios do Estado Novo, conforme a prova produzida pela acusação."³⁹⁰

"À qualidade do serviço prestado anteriormente pela arguida;

Às declarações favoráveis a seu respeito prestadas pelo Delegado Escolar em contacto permanente com os agentes do ensino do respectivo Concelho em questões de serviço;

A arguida, como a maioria das regentes, não tem conhecimentos pedagógicos necessários à resolução dos problemas afectos à regência eficiente de escolas;

Os serviços de inspecção e orientação do ensino primário, com tendência para melhorar, não possuem o carácter permanente e intensivo indispensável à renovação da escola e desta lacuna derivam muitos erros e desacertos cometidos pelos agentes de ensino e, denominadamente, pelos regentes do ensino e, denominadamente pelos regentes dos postos escolares;

A arguida, em consequência deste processo, já não foi colocada este ano em comissão, nos termos do decreto-lei n.º 33:160 o que, materialmente, não é pequena condenação;

Se não houvesse da parte dos promotores da queixa intuitos reservados, eles teriam participado dela logo após a verificação das irregularidades, e só em Setembro o fizeram."³⁹¹

"A arguida se incompatibilizou cada vez mais com grande parte da população no decorrer deste processo, e que da sua permanência ali lhe advém aqueles requisitos de dignidade e de prestígio do funcionário ou da função;

³⁸⁷ Processo n.º 83, Série n.º 2, Caixa n.º 3726, Livro n.º 15, 1941.

³⁸⁸ Processo n.º 118, Série n.º 2, Caixa n.º 3721, Livro n.º 15, 1941.

³⁸⁹ Processo n.º 165, Série n.º 2, Caixa n.º 3724, Livro n.º 15, 1942.

³⁹⁰ Processo n.º 117, Série n.º 2, Caixa n.º 3743, Livro n.º 15-C, 1946.

³⁹¹ Processo n.º 212, Série n.º 2, Caixa n.º 3750, Livro n.º 15-D, 1947.

Já depois de concluso o presente processo teve o Instrutor, com o Director do Distrito Escolar, de aceitar nova queixa do pai duma aluna, na qual já transparece bem os propósitos de vingança sobre a aluna, por o pai e a filha terem vindo depor como testemunhas de acusação contra a Sr.^a Regente;

Pelo seu génio autoritário e impulsivo, brusco proceder e falta, por vezes, da boa educação que recomenda a estima e a consideração de que sempre convém revestir-se ou ser revestida pelas populações onde exerce a sua missão, revela impossibilidade de adaptação ao meio, por isso o Instrutor do presente processo acha inconveniente a permanência da arguida ao serviço naquele posto.³⁹²

"Ficou provada a acusação, mas com os atenuantes de não ter concorrido para o suicídio com um castigo mais próximo, de se tratar de uma inexperiente que procurava defender-se, em meio ingrato, e em circunstâncias difíceis de trabalho em regime de curso duplo, de um mau resultado lectivo e de uma má qualificação.

Pela dolorosa advertência deste incidente, pode corrigir-se e adaptar-se às funções educativas de modo mais perfeito.

O seu procedimento, atentatório da dignidade própria e da função, necessita de correctivo.³⁹³

"Uma colega da professora, em sua defesa, diz ao jomal trata-se de uma Regente de ensino, sem preparação pedagógica e, portanto, com atenuantes.³⁹⁴

"Não se provou quaisquer outras acusações de qualquer natureza contra a mesma arguida.

Aquele lamentável facto foi meramente accidental na vida oficial da arguida e não indicativo de norma de procedimento docente.

O aluno castigado é indisciplinado e indisciplinador e se mostrou resistente à acção educativa da arguida, que se esforçou por suavemente o levar ao bom caminho, sem o conseguir, motivo porque, num momento de desanimo e dominada por excitação nervosa, que não conseguiu reprimir, o castigou, em termos em que os autos indicam, fazendo-o quando se encontrava fora de si e, portanto sem prever as consequências que podiam advir.

Ao contrário do que a queixosa procura fazer crer, não provocou o facto revolta ou reprovação da respectiva população.

A arguida é considerada respeitada e estimada, não só pela população da localidade em que se encontra, como pelos de outras localidades onde tem exercido as funções do seu cargo, pelos professores junto dos quais tem trabalhado e pelo delegado Escolar do Concelho, bem como pelo Pároco da freguesia onde vive e pelas restantes autoridades locais, manifestando unanimemente todos apreço pelas suas qualidades morais e profissionais pela sua dedicação ao trabalho e pelo zelo em que exerce as suas funções oficiais, na sua vida pública e privada e de relação.

A arguida pagou à queixosa a importância de 600\$00, importância que esta fixou para pagamento das despesas feitas com tratamentos do aluno castigado e

³⁹² Processo n.º 95, Série n.º 2, Caixa n.º 3745, Livro n.º 15-G, 1950/51.

³⁹³ Processo n.º 400, Série n.º 2, Caixa n.º 3754, Livro n.º 15-H, 1953.

³⁹⁴ Processo n.º 109, Série n.º 2, Caixa n.º 3757, Livro n.º 15-J, 1956.

deslocações, o que constitui já pena de castigo para as limitadas posses de uma regente escolar.

Se conclui dos autos, a arguida, que merece a estima e simpatia dos seus alunos e dos respectivos familiares, ao castigar o aluno teve a intenção de o corrigir e não obedeceu a qualquer sentimento malévolo, que nunca revelou e, portanto, justo é concluir que a violência que empregou se deveu a um surto de nervosismo que a colocou fora de si, atenuando-lhe as responsabilidades, como é razoável considerar.³⁹⁵

"Se provou a acusação deduzida excepto no que se refere à consequência do castigo aplicado à aluna;

À falta de formação profissional da arguida e à sua deficiente cultura geral;"³⁹⁶

Existe um número elevado de processos que foram arquivados mesmo ficando provado que os professores arguidos aplicavam graves castigos corporais aos seus alunos, provocando alguns deles sequelas físicas e graves ferimentos.

Os argumentos que concorriam para que um processo fosse arquivado eram bastantes dispares:

"Atenuantes:

A idade dos alunos (superior à estabelecida por lei), o local de onde provêm, e a indisciplina."³⁹⁷

"Não houve procedimento disciplinar porque o queixoso estava arrependido."³⁹⁸

"As acusações feitas à arguida não parecem ter a gravidade que inicial e aparentemente apresentam.

Prova-se que a arguida usa de castigos corporais como sejam bofetadas e reguadas nas mãos das alunas. Não se prova, contudo, que os castigos atinjam proporções drásticas. Nem se provou que os castigos corporais tenham provocado equimoses ou ferimentos.

Conclui-se que a arguida é bastante severa e que castiga por excesso de severidade, em presença de alunas que não cumprem na medida do seu zelo.

A queixa tem fundamento mas sem que se prove a gravidade que procura imputar aos factos em causa.

A professora é severa, usando com certa frequência de castigos corporais. Mas em contrapartida esforça-se pelas suas alunas, consegue bons resultados e quando castiga é com razão.

Sendo assim, e por o que se prova não constituir razão suficiente para se desautorizar uma professora que na localidade já educou duas gerações com especial apego à sua missão.

³⁹⁵ Processo n.º 400/498, Série n.º 2, Caixa n.º 3769, Livro n.º 131-B, 1959.

³⁹⁶ ibidem

³⁹⁷ Processo n.º 58, Série n.º 2, Caixa n.º 3725, Livro n.º 15, 1941.

³⁹⁸ Processo n.º 69, Série n.º 2, Caixa n.º 3726, Livro n.º 15, 1941.

Sendo ainda verdade que , se cabe à Inspecção castigar os que erram gravemente e sobretudo de modo insanável, também lhe cabe, e em primeiro lugar, amparar e instruir aqueles que dão garantias de útil aproveitamento.

Como a professora confirmou as faltas provadas e prometeu emendar-se.⁻³⁹⁹

*Como a professora é, segundo o Director Escolar:

- estimada na localidade;
- dedicada ao trabalho
- assídua

*Não é possível que ali se espanque, embora se procure manter a disciplina e se aplique os castigos permitidos por lei, e que são e serão indispensáveis na escola portuguesa, enquanto houver pais como o participante e alunos malcriados, madraços e desobedientes como o aluno queixoso.⁻⁴⁰⁰

*Como o médico não encontrou vestígios de violência física e como o pai disse que o castigo aplicado pelo professor ao seu filho foi um castigo paternal como as testemunhas apresentadas disseram que é costume o professor castigar levemente os seus alunos por faltas de disciplina e é amigo das crianças;

Como é considerado e respeitado na localidade;

Como presta serviços relevantes a bem da Mocidade Portuguesa de que é dirigente na localidade;

Como já tem 34 anos de serviço e nunca sofreu nenhum castigo;

Como tem todo o seu serviço qualificado com nota positiva;⁻⁴⁰¹

*A professora confessou a sua falta e declarou que só usa castigos corporais nos casos em que não consegue os seus objectivos educativos por outros meios.

A professora pretendeu dar uma reguada numa das mãos da aluna, por não ter executado determinados trabalhos escolares, mas que esta, afastando a mão e inclinando a cabeça para a frente, fora atingida na frontal onde a régua lhe produziu uma pequena equimose.

Atendendo a que a professora não teve vontade de usar de violência;

Atendendo a que a professora tem trinta e seis anos de serviço bem qualificado dos quais nove qualificados com Muito Bom, tem dois louvores averbados no Registo Biográfico, e como se está para aposentar.⁻⁴⁰²

*A professora confessa ter castigado as duas alunas mas sem violência.

Considerando o que fica exposto a comprovar a insubsistência da arguição*;

Considerando que a acusada castigou as alunas por não estarem com a atenção e disciplina devidas, deixando de tirar do seu esforço próprio as respostas que lhes eram pedidas, pretendendo colhê-las subrepticiamente das companheiras*;

Considerando que a arguida não usou de castigos violentos nessa ocasião, nem deles jamais se tem servido, segundo ficou provado e a própria Directora Escolar informou*;

³⁹⁹ Processo n.º 87, Série n.º 2, Caixa n.º 3719, Livro n.º 15, 1941.

⁴⁰⁰ Processo n.º 216, Série n.º 2, Caixa n.º 3727, Livro n.º 15, 1942.

⁴⁰¹ Processo n.º 220, Série n.º 2, Caixa n.º 3727, Livro n.º 15, 1942.

⁴⁰² Processo n.º 268, Série n.º 2, Caixa n.º 3730, Livro n.º 15, 1942.

"Considerando que a arguida goza de bom conceito no meio onde exerce, sendo considerada professora activa, zelosa, interessando-se pelo aproveitamento dos alunos e tida como boa educadora";

Considerando que o seu registo biográfico é demonstrativo dos serviços que têm contribuído para o bom conceito de que a arguida goza.⁴⁰³

"O aluno foi observado pelo médico por ordem do Presidente da Câmara Municipal e observou a existência de uma tumefacção dolorosa na parte média e do lado esquerdo da região occipital - frontal; uma equimose acompanhada de edema, na face, do lado esquerdo, logo abaixo da pálpebra inferior; equimoses, em cada uma das nádegas; e equimoses e ligeiro edema, no braço direito. As lesões descritas devem ter resultado da violência exercida nas partes atingidas por um objecto duro, e delas advém doença por um período de sete dias.

Considerando que:

- o professor arguido castigou um seu aluno sem brutalidade e antes paternalmente, com o fim único de melhorar a sua cultura e educação do aluno;
- o castigo aplicado foi devido ao mau comportamento do aluno e que, além de ser justo, foi oportunamente aplica.⁴⁰⁴

"A professora dera-lhe bofetadas, puxara-lhe e torcera-lhe fortemente as orelhas e numa delas abriu um rasgão de cerca de 6 cm de extensão e de onde começou a jorrar sangue.

O motivo da agressão deveu-se ao facto da criança ter desviado momentaneamente a sua atenção dos trabalhos escolares para falar com uma sua colega.

A professora já é reincidente nestes actos."

Mas como o documento do Hospital fala em 3 cm de ferida e o queixoso em 6 cm, este facto leva à dúvida quanto à gravidade do ferimento.

Não se provou que a professora tivesse castigado violentamente a sua aluna nem praticou qualquer acto que possa ser qualificado de infracção disciplinar.⁴⁰⁵

"É possível, e natural, que a professora arguida, ao castigar a sua aluna, com a régua nas mãos, lhe tenha produzido um inchaço ou nódoa negra, isso não lhe prejudicaria a saúde, mas de lamentar é que certas famílias tomem atitudes tais, querendo esquecer o trabalho e as dificuldades que as professoras primárias vão tendo, na consecução duma melhor educação dos seus alunos, desiderato cada vez mais difícil por virtude da incompreensão de muitas famílias e das pieguices que rodeiam os filhos".

Considerando que:

- a professora – arguida não aplica castigos violentos às suas alunas, procurando apenas ser disciplinadora, aplicando-os com conta, peso e medida, e nas melhores oportunidades;

⁴⁰³ Processo n.º 44, Série n.º 2, Caixa n.º 3746, Livro n.º 15-C, 1945.

⁴⁰⁴ Processo n.º 178, Série n.º 2, Caixa n.º 3758, Livro n.º 15-C, 1946.

⁴⁰⁵ Processo n.º 200, Série n.º 2, Caixa n.º 3735, Livro n.º 15-C, 1946.

- a professora - arguida é justamente apreciada pelos seus superiores hierárquicos, por virtude das suas qualidades profissionais que a prestigiam, que já tem 22 anos de serviço, todo bem qualificado e que nunca foi disciplinarmente castigada, não tem no seu Registo Biográfico qualquer penalidade registada."⁴⁰⁶

"Considerando que, embora provado que a professora arguida castigara com uma vara a sua aluna, produzindo-lhe sangue na cabeça, é de crer que tal castigo tivesse sido aplicado com boas intenções no desejo de a obrigar ao estudo;

Considerando que a acusada está no seu primeiro ano de exercício do magistério e goza de boa consideração,"⁴⁰⁷

"Acresce a circunstância, neste caso muito de ponderar, da mãe da aluna ter pedido à professora para castigar bem a filha, o que de algum modo desculpa e até explica a actuação da arguida. A lei diz que os professores primários aplicarão "paternalmente" os castigos corporais; e como a arguida conhecia a maneira como os pais da aluna a castigavam em casa (até com cordas), não duvidou de a castigar com certo exemplo, não seguiu, no entanto, o exemplo dos pais".

Não podemos nós, e não devemos, propor qualquer penalidade à professora arguida, pois corríamos o risco de levar os professores primários à convicção de que seria perigoso aplicar qualquer castigo aos seus alunos, quando merecidos e as condições psicológicas e psíquicas as consintam, facto que traria graves e imprevisíveis danos à formação da nossa juventude, e consequentemente da nação".⁴⁰⁸

Como podemos constatar desde que a professora arguida confesse a transgressão, demonstre estar arrependida, tenha uma folha de serviço "limpa", ou tenha autorização dos encarregados de educação para aplicar castigos corporais, ainda que violentos, o processo é arquivado.

"Bateu com a mão numa aluna, do que resultou contusão na orelha e na face esquerdas;

Feriu na cabeça com uma régua um aluno da 2ª classe;

Um dos queixosos sempre recomendou ao professor quando lhe entregava os filhos, que os castigasse quando merecessem.

Por ser um professor:

- distinto; com uma folha de serviços limpa; e embora tivesse uma atitude reprovável neste caso, o certo é que as condições em que se viu forçado a chamar a atenção dos alunos são das tais em que tem de haver um critério especial de apreciação dos factos e das circunstâncias."⁴⁰⁹

⁴⁰⁶ Processo n.º 138, Série n.º 2, Caixa n.º 3744, Livro n.º 15-H, 1952.

⁴⁰⁷ Processo n.º 387, Série n.º 2, Caixa n.º 3754, Livro n.º 15-H, 1953.

⁴⁰⁸ Processo n.º 403, Série n.º 2, Caixa n.º 3754, Livro n.º 15-H, 1953.

⁴⁰⁹ Processo n.º 89, Série n.º 2, Caixa n.º 3738, Livro n.º 15-F, 1949.

Se compararmos o tipo de infracções cometidas, por exemplo, por algumas Regentes Escolares, que foram penalizadas com advertências, multas, transferências ou repreensões, com as infracções praticadas por estes últimos professores que viram os seus processos serem arquivados, verificamos que estes cometeram transgressões muito mais graves. Parece que existe, por parte de alguns Directores Gerais, dos Inspectores, do Conselho de Disciplina ou do Conselho Permanente da Acção Educativa, uma tentativa de escamotear a responsabilidade dos professores.

QUADRO VI

advertência	Repreensão Verbal	Repreensão Escrita	Repreensão Publicada no Diário da República	Multa	Internada num Hspital do Estado	Transferência	Aposentação	Suspensão	Demissão
9	1	13	3	21	1	6	1	8	1

As multas aplicadas implicavam a perda de vencimento no período determinado e, por vezes, o pagamento das custas do processo. As multas aplicadas corresponderam a:

- quinze dias sem vencimento;
- dez dias de vencimento;
- cinco dias de vencimento;

Porque:

"Mais uma vez, e como sempre, um pai queixoso hipertrofia os resultados de um castigo e deturpa as razões que os motivaram.

Ficou provado que o professor arguido castigou corporalmente, com duas reguadas, o seu aluno da 1ª classe, que é um tanto débil e propenso à evolução de mal cardíaco.

A régua de madeira tinha 27cm de comprimento, 5mm de largura, 5mm de espessura e 47 g de peso.

Ao encarar a presente infracção disciplinar e a pessoa do seu autor, tivemos em conta que este é de facto um honesto e laborioso professor e um exemplar chefe de família unanimemente reconhecido por todos os seus concidadãos e superiores hierárquicos.

Seja-nos permitido, ao finalizar este relatório, consignar aqui a nossa opinião condenatória do abuso e da imponderação de certos pais que, por motivos fúteis e, na maioria das vezes, ridículas, se permitem apresentar queixas contra os

professores de seus filhos, consultando até outros para, com eles, fazerem coro na acusação de autos que não viram praticar.

Esquecem esses pais que os professores, no mais nobre e transcendente concepção social, são os seus continuadores na educação dos filhos, e, por consequência, estão também investidos na plenitude dos poderes e direitos que aos pais pertencem sobre os filhos.⁴¹⁰

- cinco dias de vencimento e o pagamento de metade dos custos do processo, na importância de 135\$00;
- oito dias de vencimento, devendo pagar um terço das custas do processo, na importância de 340\$85;

Porque:

"Aplicou castigos corporais violentos aos seus alunos, batendo-lhes com uma palmatória ou com um tamanco, produzindo num aluno equimoses extensas e de cor fortemente acentuada, nas nádegas e fazendo a outro aluno um ferimento na cabeça com pancada de um tamanco, dando azo a que os alunos só frequentem a escola forçados pelos pais;

Haver dirigido, durante as aulas, nomes ofensivos aos seus alunos, tais como cavalgadas e filhos da puta;

Haver, na presença dos seus alunos, chamado cavalgadas aos pais que não cuidavam da educação dos filhos, e afirmando que não receberia qualquer informação escrita dos Encarregados de Educação sobre os motivos das faltas cometidas pelos seus educandos."⁴¹¹

- dez dias de vencimento devendo pagar 1/3 das despesas do processo na importância de 197\$30;

Porque:

"Haver infringido o disposto no art.º 106º do decreto n.º 6:137 porque tem aplicado castigos corporais severos aos seus alunos, alguns dos quais deixaram de frequentar a escola, por medo, passando outros a frequentar a escola de Estoi."⁴¹²

- trinta dias de vencimento com o pagamento das despesas do processo, na importância de 624\$00;

Porque:

"Ficou provado a partir do depoimento de outras crianças da escola que a professora tem o mau hábito de estender os dedos da mão e curvar esta para baixo,

⁴¹⁰ Processo n.º 15, Série n.º 2, Caixa n.º 3749, Livro n.º 15-B, 1944.

⁴¹¹ Processo n.º 43, Série n.º 2, Caixa n.º 3748, Livro n.º 15-B, 1944.

⁴¹² Processo n.º 14, Série n.º 2, Caixa n.º 3737, Livro n.º 15-C, 1945.

de modo a que as pancadas que dá, com a régua, não podem deixar de atingir a ligação da mão com o pulso, ou mesmo esta.”⁴¹³

- dez dias de vencimento, com pagamento de 1/5 das despesas do processo na importância de 190\$50;
- dez dias de vencimento, com o pagamento de um décimo das despesas do processo na importância de 120\$68.;
- vinte dias de vencimento;
- dez dias de vencimentos e 1/10 das despesas do processo;
- quinze dias de vencimento e as custas do processo na importância de 276\$00;
- quinze dias de vencimento, devendo pagar 894\$80 das custas com o processo;
- dez dias de vencimento, devendo pagar 255\$80 provenientes da despesa com o processo;
- dez dias de vencimento;
- cinco dias de vencimento, devendo pagar um ¼ dos custos do processo na importância de 118\$25;
- dez dias de vencimento, devendo pagar um quinto das despesas do processo;
- quinze dias de vencimento, devendo pagar um décimo das custas do processo, no valor de 68\$90.

Porque:

“De, após ter conhecimento, através das famílias dos seus alunos, de certas perturbações funcionais e deficiente constituição orgânica de alguns deles, citando como exemplo dois alunos, empregar processos de castigos corporais violentos, para conseguir o seu rendimento escolar, nas pessoas destes mesmos.”⁴¹⁴

A suspensão aplicada para além da inactividade docente implicava, igualmente, a supressão de vencimento num período igual ou superior à suspensão, e podia, ainda, obrigar ao pagamento das custas do processo: As suspensões aplicadas corresponderam a:

- suspensão de exercício e vencimento de cento e oitenta dias e pagamento de 767\$00, referente às despesas com o processo e 5\$00 de selo pelo documento junto ao mesmo;
- trinta e um dias de suspensão de exercício e sessenta dias sem vencimento;
- trinta dias de suspensão de exercício e vencimentos, devendo pagar as despesas do processo;
- cento e oitenta dias de suspensão de exercício e vencimento;

⁴¹³ Processo n.º 187, Série n.º 2, Caixa n.º 3735, Livro n.º 15-C, 1946.

⁴¹⁴ Processo n.º 400/958, Série n.º 2, Caixa n.º 3808, 1960.

- suspensão imediata do cargo e vencimento;

Porque:

"Espancava barbaramente os alunos, na cara, nádegas, e orelhas; partiu um dente a um aluno; arremessava os alunos ao chão; pisou os alunos; deixava os alunos ensanguentados; insultava os alunos "chamando-os de filhos da puta, ladrões; apontava-lhes a sua navalha; dizia que toda a povoação e a Escola deveriam ser incendiados com petróleo e gasolina, batia com as mãos e arranhava com as unhas;"

Por "questões de aprendizagem; e porque "as crianças eram inquietas, indisciplinadas nas aulas e nos recreios, malcriadas, pouco aplicadas, e desrespeitavam o professor."⁴¹⁵

- suspensão de exercício e vencimento por 30 dias;

Porque: "o arguido castigou corporalmente os seus alunos e teve conflitos com alguns pais dos mesmos como se depreende da sua primeira defesa."

Embora: "o bom comportamento do arguido provado pelos testemunhos de defesa, se são pessoas de certa categoria social e, bem assim, a competência profissional e a confissão espontânea que ele faz das acusações, são atenuantes apreciadas."⁴¹⁶

- dois anos de inactividade sem vencimento, com pagamento das despesas do processo, na importância de 1.134\$60, e publicação da pena aplicada no Diário do Governo;

Porque:

"Aplicava castigos violentos aos seus alunos e especialmente a três alunos, tomando a sua escola um lugar de suplicio, com prejuizo grave do seu prestígio profissional."

"Se serve dum compasso e uma régua existentes na escola, provocando "borbolhões, ferimentos, nódoas negras."

"Expulsou da sua escola, depois de o ter agredido violentamente, um seu aluno matriculado na 3ª classe, alegando ter excedido a idade legal, e manter na sua escola matriculados na mesma 3ª classe outros alunos com idade superior".

Como:

"Temos a certeza que o arguido aplica castigos violentos aos seus alunos, e principalmente àqueles que deseja afastar da escola, com 10, 11 e 12 anos de idade, depois de lhes dar passagem de classe, até à 3ª e sem os precisos conhecimentos.

⁴¹⁵ Processo n.º 144, Série n.º 2, Caixa n.º 3716, Livro n.º 19-D, 1930.

⁴¹⁶ Processo n.º 90, Série n.º 2, Caixa n.º 2890, Livro n.º 19-D, 1931

O atestado médico prova o que afirmamos. Pelo que se deduz dos autos está provada, absolutamente, esta acusação.⁴¹⁷

- suspensão de exercício e vencimento durante noventa dias, seguida de transferência, e o pagamento de metade das despesas do processo (526\$50);

Porque:

"Intimidava os alunos com ameaças irónicas, servindo-se até de termos deseducativos: "pendurar no galho da oliveira e dar ponto no rabo";

Usava de castigos corporais, por vezes violentos, aplicados com régua de madeira e ponteiro de cana, tendo causado, com tais instrumentos, nódoas negras, inchaços e vergões em alguns alunos e nomeadamente em três;

Chamava nomes ofensivos aos alunos, tais como "filhos da puta, burros, bestas quadradas, estupores, comos, comudos, palemas, ladrões e garotos", mandando-os à "trampa";

Deu ocasião a que aquela sua filha ali distribuisse, pelos aludidos alunos, os postais pornográficos que se acham junto ao processo;

Der, igualmente, ocasião a que a mesma filha manifestasse, em casa, perante aqueles mesmos alunos, tendências desonestas e atentatórias da formação moral dos educandos, procurando meter as mãos pelas pernas acima a um aluno para lhe apalpar a "piroca".⁴¹⁸

- suspensão de exercício durante trinta e um dias e sessenta dias sem vencimento;

Porque:

"Se ausentou durante os recreios e daí ter advindo a morte de uma aluna;

Ameaçou com pancadas um aluno da 3ª classe a cargo do professor queixoso, por declarações que fez nas investigações a propósito do incidente atrás referido e que levou o aluno a abandonar a escola;

Esbofeteou um aluno do professor queixoso na própria sala do colega e na presença dos outros alunos, o que provocou no aluno em causa uma hemorragia;

Do facto de castigar violentamente os seus alunos.⁴¹⁹

Foram repreendidos por escrito ou verbalmente por:

"Castigar com severidade os alunos chegando a fazer-lhes equimoses ;

Usar para com os alunos uma linguagem baixa e deseducativa, dirigindo-lhes palavras ofensivas para a honra dos pais;"

E assim:

"Considerando que a arguida não é boa educadora, pois castiga as crianças sem previamente lhes fazer conhecer as faltas;

⁴¹⁷ Processo n.º 53, Série n.º 2, Caixa n.º 3746, Livro n.º 15-C, 1945.

⁴¹⁸ Processo n.º 116, Série n.º 2, Caixa n.º 3743, Livro n.º 15-C, 1946.

⁴¹⁹ Processo n.º 10, Série n.º 2, Caixa n.º 3729, Livro n.º 15-A, 1942.

Considerando que não é educativo chamar aos alunos "burros, estúpidos, ignorantes, etc.";

E

"Atendendo a que as pessoas que acusam a arguida fazem-no com paixão e mentindo como verifiquei quando ouvi duas pessoas que enviaram cartas a sua Excelência o ministro e ao Director Escolar de Lisboa;

Atendendo a que a arguida é trabalhadora e obteve bom rendimento no último ano lectivo como verifiquei na Delegação do Concelho de Torres Vedras, consultando o mapa de estatísticas anual;⁻⁴²⁰

"Ter por hábito exceder-se na aplicação de castigos corporais às suas alunas, como sucedeu, por exemplo, com uma aluna da 4ª classe, a quem bateu com a cana e produziu vistoso hematoma na região parieto-frontal mediana e equimoses palpebrais mais acentuadas à esquerda, na primeira; uma bossa no crânio, da última, e hematoma na região metacarpico da mão direita, na segunda."

Embora:

"Do castigo aplicado tivessem ficado vestígios que foram verificados não se pode afirmar que o professor tivesse excedido os limites do poder paternal."

Ficou provado que:

"O professor castigou o aluno mas moderadamente e por necessidade de corrigir a sua rebeldia ao estudo, mas sem consequências de gravidade para o arguido, não tendo excedido os limites da correcção paternal, muito embora do castigo tivessem resultado equimoses nas nádegas do ofendido."⁻⁴²¹

"Estar provado que a arguida aplica castigos corporais às alunas, embora não lhes imprima o rigor a que a acusação se refere."

Mas atendendo a que:

"Houve paixão na queixa formulada contra a arguida, chegando os acusadores a propor a sua transferência;

A arguida já exerce nesta localidade desde 1933 e só agora a acusam sem ter em conta os bons serviços por ela prestados, pois teve anos em que levou a exame 20 alunos que obtiveram uns a qualificação de aprovados e outros de distintos;

A arguida juntou à sua defesa uma representação assinada por duzentos indivíduos residentes na área da sua escola, pais e irmãos das suas alunas e ex-alunos seus, em que declaram não serem verdadeiras as acusações feitas à arguida,

⁴²⁰ Processo n.º 389, Série n.º 2, Caixa n.º 3754, Livro n.º 15-H, 1953.

⁴²¹ Processo n.º 225, Série n.º 2, Caixa n.º 3766, Livro n.º 15-G, 1951.

A representação subsequente apresentada pelos queixosos e que vai junto aos autos não anula o que consta do processo, organizado com a maior isenção.⁴²²

Porque:

"A facilidade com que certos pais, sem fundamento razoável e sem plenitude de provas, imputam aos professores actos que eles não praticaram e defeitos que eles não possuem;

A necessidade em que os professores se vêem, por vezes, de aplicar castigos corporais, na escola."

Mas como o professor em causa é:

"Cumpridor, bom chefe de família e goza de bom conceito dos seus concidadãos e se castigou corporalmente o aluno a isso se viu forçado por necessidade de manter a disciplina e autoridade."⁴²³

Foi repreendido um professor publicamente no Diário do Governo porque ficou provado que:

"O professor tem aplicado castigos corporais que excedem, em violência, os permitidos por lei, e a tal ponto que alguns dos seus alunos abandonaram, por isso, a escola."

Mas considerando que o professor:

"Tem mais de 27 anos de serviço, e que algumas das testemunhas de defesa lhe fazem boas referências que são corroboradas pelo Presidente da União Nacional da Freguesia."⁴²⁴

Um professor foi advertido porque embora:

"Relativamente ao início da sua carreira, existam razões de protesto por severidade de disciplina, agora os próprios pais apontados como queixosos não referem que tenha sido tão rigoroso, e o Director Escolar da Escola, digno de crédito e consideração, diz que realmente assim foi nos primeiros tempos de exercício, mas ultimamente pode garantir que se modificou;"

"É bom professor, marido, bom pai e bom filho."⁴²⁵

⁴²² Processo n.º 203, Série n.º 2, Caixa n.º 3756, Livro n.º 15-C, 1946.

⁴²³ Processo n.º 16, Série n.º 2, Caixa n.º 3749, Livro n.º 15-B, 1944.

⁴²⁴ Processo n.º 29, Série n.º 2, Caixa n.º 3751, Livro n.º 15-A, 1943.

⁴²⁵ Processo n.º 233, Série n.º 2, Caixa n.º 3733, Livro n.º 15, 1942.

O professor arguido era transferido quando:

"Durante o ano lectivo findo, como professor da escola da Foz, concelho de Pombal, ter mudado para uma carteira colocada ao fundo da sala de aula, dizendo ser ali a 'carteira dos burros', alguns dos seus alunos, (...), que ali permaneceram durante alguns dias, voltado depois às suas antigas carteiras.

No ano lectivo de 1956/1957, em contacto com as crianças que leccionou, na sala de aula, usar, por vezes, a expressão 'filhos da puta', quando se dirigia aos seus alunos.

Na qualidade de professor da escola masculina da Foz, (...), ao leccionar os seus alunos, servir-se, com frequência, da expressão 'raios vos parta que nunca mais aprendeis', facto ⁴²⁶

"Se excedeu-se, por vezes, na aplicação de castigos corporais a diversos alunos seus, designadamente a dois alunos a quem deixou as mãos tão inchadas e denegridas que não podiam segurar o garfo quando comiam, bem como a uma aluna, que chegou a cair sem sentidos, na própria sala de aula quando era castigada;

Chamava 'burros', 'bestas quadradas', 'malditos', 'galegos' e outros nomes aos seus alunos.

Como se pode verificar existe uma discrepância enorme nas penas atribuídas, não se verificando um padrão disciplinar definido para cada tipo de pena.

As motivações para a agressão física dos alunos, por parte do professor, eram de carácter cognitivo, disciplinar, resultantes da agressão entre alunos, ou tentativa de educar melhor as crianças.

"Provocar o esforço dos seus alunos." ⁴²⁷

"Ter provocado um violento castigo corporal a um aluno, chegando a fazer-lhe equimoses nas nádegas e nas costas, com o objectivo de tornar o aluno disciplinado e obediente." ⁴²⁸

"A professora diz que castigava de forma paternal com pequenas bofetadas por causa das faltas de disciplina. Diz que os castigos morais (admoestações e privação de recreios) são ineficazes por as crianças serem rudes de natureza e estarem habituados a repreensões agressivas e grosseiras dos pais e por não terem a mesma sensibilidade das crianças da cidade."

"Bateu nas costas da mão direita do aluno com a cana que serve de ponteiro, porque o aluno não respondia correctamente às suas perguntas. Isto provocou um inchaço e nódoa negra na mão da criança." ⁴²⁹

⁴²⁶ Processo n.º 1, Série n.º 2, Caixa n.º 3773, Livro n.º 15-L, 1957.

⁴²⁷ Processo n.º 56, Série n.º 2, Caixa n.º 2687, Livro n.º 26-D, 1939.

⁴²⁸ Processo n.º 85, Série n.º 2, Caixa n.º 3719, Livro n.º 15, 1941.

"A arguida confessou que castigou a aluna em causa para a corrigir do mau hábito de relatar fora da escola o que nela se passa. Porém, a aluna para se furtar ao castigo puxou a mão e baixou a cabeça do que resultou bater-lhe com a régua na boca e partir-lhe, então, um dente incisivo."⁴³⁰

"Declarando que a respectiva professora, o havia castigado severamente por não saber escrever os números até 20. Informou, também, que não pretendia proceder contra a referida professora, pedindo, apenas, que fosse admoestada e aconselhada a aplicar, de futuro, os castigos mais paternalmente."

"Não deixou de frequentar a escola, o que significa que não ficou ofendido com o castigo da professora e que reconheceu que foi em parte o culpado de se magoar."⁴³¹

"Entre outras, ter castigado violentamente, no ano lectivo de 1939/40, um aluno, em virtude de este ter despertado o professor quando este dormia sobre a secretária da escola, e a outro aluno causou-lhe inflamações na cabeça."⁴³²

Era considerado mais grave o professor faltar á escola do que aplicar castigos corporais.

"Julgo que, mais grave que os maus tratos infligidos ao aluno, é o facto do professor arguido ter por hábito faltar à sua escola. O maltratar um aluno, revelando, por si, falta de paciência, ponderação e serenidade, pode, em certos casos, ter a sua explicação, embora não se justifique; mas faltar à escola nas condições em que o fez o arguido, revela um propósito que me abstenho de classificar."⁴³³

Na sequência dos castigos corporais que aplicam, alguns professores sofreram agressões e insultos por parte dos alunos e dos seus familiares.

Como:

"A professora se vinga nas crianças"

"Havia queixas diárias de ferimentos nas crianças, brincos partidos, etc.; não obstante, e a professora permite-se provocações públicas e ameaças de represálias nas crianças, cujas famílias não aderem ao seu espírito turbulento. Assuntos de bisbilhotice da vida extra-escolar, serviam-lhe de tema para acentuar nas aulas as suas tão injustas maneiras de ser, levando as crianças (que a temem) a servirem-lhe de interpretes."

"A professora foi insultada e quase agredida no quintal de sua casa pelo pai de uma aluna, que alegava que a arguida batera violentamente na filha."⁴³⁴

⁴²⁹ Processo n.º 16, Série n.º 2, Caixa n.º 3717, Livro n.º 15, 1942.

⁴³⁰ Processo n.º 121, Série n.º 2, Caixa n.º 3711, Livro n.º 15, 1942.

⁴³¹ Processo n.º 185, Série n.º 2, Caixa n.º 3732, Livro n.º 15, 1942.

⁴³² Processo n.º 24, Série n.º 2, Caixa n.º 3718, Livro n.º 15, 1941.

⁴³³ Processo n.º 188, Série n.º 2, Caixa n.º 3731, Livro n.º 15, 1942.

⁴³⁴ Processo n.º 140, Série n.º 2, Caixa n.º 3744, Livro n.º 15-H, 1952.

"Em Março um aluno do Posto Escolar manifestou atitudes e propósitos ofensivos que anteriormente nunca tinha tido; chamando-me de nomes tão feios e palavras tão indecorosas e obscenas que não podem ser citadas (...). Não me foi possível deixar de lhe dar um pequeno castigo, porquanto se não o fizesse seria prejudicar imenso o meu lugar de educadora perante os outros alunos."⁴³⁵

"Provou-se que a professora costuma castigar os seus alunos com reguadas, o que não a coloca fora da lei.

A professora castigou uma aluna e foi, a professora, depois agredida e insultada na rua por uma irmã desta aluna."⁴³⁶

As queixas resultavam, na sua esmagadora maioria, de aplicação de castigos corporais e insultos dos professores aos alunos.

"A Professora é acusada de: chamar nomes ofensivos da personalidade humana, como: diabos, burros, cavalgadas, às alunas; e de bater nas crianças, tendo ferido uma criança na cabeça."⁴³⁷

"Castiga barbaramente os alunos, chegando a fazer-lhe ferimentos".⁴³⁸

"De ter aplicado castigos corporais violentos aos seus alunos."⁴³⁹

"Trata os alunos por nomes injuriosos e humilhantes: "Trata diariamente os alunos por cavalgadas e burros samoranos e que só falta andarem com as mãos para andarem em quatro patas".

"Castiga desumanamente as crianças da sua escola chegando a fazer-lhes ferimentos."⁴⁴⁰

⁴³⁵ Processo n.º 11, Série n.º 2, Caixa n.º 3767, Livro n.º 15-I, 1954.

⁴³⁶ Processo n.º 46, Série n.º 2, Caixa n.º 3746, Livro n.º 15-C, 1945.

⁴³⁷ Processo n.º 222, Série n.º 2, Caixa n.º 3727, Livro n.º 15, 1942.

⁴³⁸ Processo n.º 77, Série n.º 2, Caixa n.º 2890, Livro n.º 19-D, 1931.

⁴³⁹ Processo n.º 99, Série n.º 2, Caixa n.º 3719, Livro n.º 15, 1942.

⁴⁴⁰ Processo n.º 22, Série n.º 2, Caixa n.º 3718, Livro n.º 15, 1942.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos este trabalho tínhamos como objectivo compreender a realidade escolar/disciplinar do ensino primário entre 1900/1960, conhecer os processos de manutenção da disciplina, e as punições usadas pelos professores de ensino primário.

Procurámos compreender, nos diferentes contextos históricos em análise, os problemas disciplinares e educacionais, as continuidades e rupturas, existentes nas escolas primárias.

A disciplina enquanto processo indispensável para o estabelecimento e normatização das relações sociais, tem constituído, desde sempre, um duplo desafio aos objectivos educacionais, uma vez que a aprendizagem dos conteúdos curriculares não se efectiva sem organização e normatização das relações e das actividades na sala de aula, e porque o desenvolvimento das noções de regra e de respeito são considerados processos constitutivos da consciência moral e objectivos da educação moral a ser desenvolvida na escola.

O fracasso na constituição e manutenção da disciplina escolar revela-se, assim, um entrave quer da organização do trabalho pedagógico, quer da formação ética dos indivíduos que irão integrar a sociedade e veicular os ideais dessa mesma sociedade.

A imposição da disciplina escolar não visa apenas facilitar, o ensino dos diversos conteúdos programáticos, a pedagogia necessita da disciplina para educar, para tornar possível a actividade escolar, para obter o máximo rendimento com o mínimo esforço, e para preparar o aluno para a vida social.

Na escola contemporânea, nomeadamente entre 1900/60, coexistiram, no que se refere à questão da disciplina, diferentes concepções pedagógicas. Por um lado, permanecia, de forma generalizada, a disciplina defendida pela Escola Tradicional, uma disciplina repressiva que tinha uma função correctiva e normativa, usada como um instrumento de controle e repressão dos alunos indisciplinados, que utilizava as sanções para lhe aumentar a eficácia, por outro, surgiam tentativas de renovação pedagógica, defendidas pela Educação Nova, que encaravam a disciplina como "um exercício crescentemente solitário e associado à independência ideal do aluno," defendendo que "as regras que permitem a vida colectiva já não se impõem pela violência das sanções, pela rigidez dos princípios, e nem sequer são passíveis de ser ensinadas pelo professor"; pelo contrário, "cada um está obrigado a inferi-las, descobri-las num jogo relacional com o mundo exterior, é claro, mas que deve ter a sua origem e o seu termo dentro dos limites do sujeito." De acordo com estas novas concepções pedagógicas, liberdade e autoridade são "realidades simbióticas," e o

estudante, “ideal/tipo”, deve ser independente e responsável, capaz de “medir as consequências tanto dos seus actos como das formas de conduta através de regras interiores que resultam das suas experiências pessoais, quer dizer, de uma adaptação espontânea à vida escolar.”⁴⁴¹

Enquanto a pedagogia tradicional utilizava as sanções como meio para lhe aumentar a eficácia: recompensas (boas notas, quadro de honra), e punições (orelhas de burro, privação de recreio, trabalho suplementar, más notas, castigos físicos e pressões psicológicas), com as novas teorias pedagógicas da Escola Nova, baseadas na liberdade, autonomia e individualidade, as punições físicas são preteridas dando lugar a outro tipo de sanções como, por exemplo, a repreensão ou privação de recreio.

Esta tentativa de renovação pedagógica defendida pela Educação Nova, no que se refere à disciplina escolar, não passou na maior parte das escolas de ensino primário portuguesas, de um projecto de intenções, onde as questões disciplinares continuaram a ser tratadas segundo as práticas pedagógicas da Escola Tradicional.

Até há, sensivelmente, meio século atrás, ou talvez menos, quer os pais quer os professores, inclusive os mais liberais, consideravam que era impossível educar sem o recurso ao castigo, nomeadamente ao castigo corporal. A punição surgia, assim, como um meio tradicional de toda a educação.

Assim, para promover e manter a disciplina o professor de ensino primário mobilizava todos os recursos didácticos e relacionais, desde a instituição de um sistema de recompensas e punições, até à manipulação, competição ou emulação. No entanto, os castigos corporais eram o meio usado, por excelência, para disciplinar, assegurar a ordem, o comportamento e a correcção dos alunos durante a sua permanência na escola, e combater a indisciplina.

Os professores encontravam na legislação escolar a legitimação para aplicarem tais coerções uma vez que a 1ª República reintroduziu no sistema de ensino os castigos corporais, ainda que paternalmente aplicados.

Durante o Estado Novo os castigos corporais continuam a fazer parte integrante dos métodos e processos educativos, sendo, normalmente, aplicados com dureza, sem antes se ter passado por outro tipo de coerção, e sem que daí pudesse resultasse grandes penalizações para os professores que os aplicavam.

A brutalidade das punições corporais e a severidade com que eram aplicados magoavam e podiam, inclusivamente, desequilibrar a sensibilidade e toda a vida psíquica da criança.

⁴⁴¹ Jorge Ramos do Ó, “O Governo dos Escolares: Uma Aproximação Teórica às Perspectivas de Michel Foucault”, Texto Policopiado, [s.l.], [s.ed.], [s.d.], p. 5.

O professor ignorava a intensidade do sofrimento escondido e dissimulado, por vezes, em atitudes superficiais de indiferença ou de gabarolice, que magoavam o coração das crianças que os sofriam.

A nossa época encontra-se, pelo menos sob esse aspecto, em franco progresso comparativamente ao passado. A criança encarada como uma pessoa já não pode ser objecto de semelhantes tratamentos inconcebíveis. Todavia, no que concerne ao problema da indisciplina esta agravou-se significativamente.

Este fenómeno tem vindo, progressivamente, a alastrar e a perturbar a vida quotidiana de muitas escolas portuguesas, constituindo, cada vez mais, uma crescente fonte de preocupação para os agentes da educação (professores, pais e responsáveis políticos).

A negação do modelo de disciplina e de autoridade do ensino tradicional, por parte das novas correntes pedagógicas, aliada à perspectiva espontânea do ensino renovado, e, conseqüentemente, a não aplicação de castigos corporais, por exemplo, na gestão da disciplina/indisciplina na sala de aula, contribuíram para modificar as práticas disciplinares educativas actuais e instaurar um progressivo mal estar do educador em relação à acção educativa, o que veio intensificar e agravar o problema da indisciplina.

O problema da indisciplina, em contexto de sala de aula, tornou-se, assim, numa questão fulcral no âmbito da relação pedagógica. A evolução de uma disciplina inicialmente imposta para uma disciplina consentida e para a autodisciplina levou a que a relação professor/aluno deixasse de ser uma relação centrada exclusivamente na transmissão de saberes e passasse, seguindo a orientação das pedagogias mais recentes, para uma relação humana complexa e multifacetada, onde se pretende que o aluno compreenda e adira voluntariamente às regras impostas e estabelecidas.

Existem, actualmente nas nossas escolas, vários níveis de indisciplina: a perturbação pontual, que afecta o normal funcionamento das aulas ou da escola, os conflitos que, podendo atingir alguma agressividade e violência e colocar em causa a autoridade e o estatuto do professor, afectam as relações formais e informais entre os alunos e a relação professor/aluno, e o vandalismo contra a instituição escolar.

O que desencadeará, no contexto escolar português, de forma mais acentuada, este fenómeno tão complexo? Será um problema de falta de autoridade dos professores? Será um fenómeno de natureza pedagógica? Resultará da massificação do ensino, consequência do regime democrático, já que parece existir uma correlação directa entre liberdade e o aumento dos problemas disciplinares e comportamentais nas escolas/salas de aula? Resultará da negação do modelo de disciplina e de autoridade característico do ensino tradicional por parte das novas correntes

pedagógicas? Ou será o reflexo dos conflitos e da violência que se alastram na sociedade portuguesa?

A massificação do ensino para além de todos os aspectos positivos que possibilitou, educação e escolaridade para todos, igualdade de oportunidades, promoção, realização e integração dos indivíduos na sociedade, veio acentuar, por outro lado, aspectos relacionados com a disciplina/indisciplina na escola e, sobretudo, com a indisciplina em contexto de sala de aula.

O problema da indisciplina pode estar, igualmente, relacionado com um ideal de aluno e um tipo padronizado de comportamento almejado pela escola. As práticas disciplinares de algumas escolas e de alguns professores, ainda, estão organizadas de modo a que todos os alunos sejam iguais, ajam da mesma forma, aprendam do mesmo jeito e ao mesmo ritmo, num espaço onde as formas de se moverem, falarem e de estar são sempre controladas. Este modelo de disciplina gera focos de resistência que se manifestam, justamente, por aquilo que a escola tenta controlar, o comportamento.

Podemos concluir que os factores que desencadeiam e favorecem comportamentos indisciplinados na escola e, especificamente, em contexto de sala de aula, e que reflectem os graves problemas que afectam a sociedade actual são bastantes díspares como: a idade, o sexo e os problemas patogénicos, os interesses, o desenvolvimento cognitivo e moral dos alunos, os hábitos de trabalho, as interacções e lideranças que se estabelecem no interior do grupo/turma, sobretudo quando desencadeiam um clima de conflitos e de oposição às exigências da escola ou dos professores, os métodos e competências de ensino, as aulas pouco motivadoras, a excessiva permissividade/autoritarismo por parte de alguns professores, o insucesso escolar, a falta de condições das escolas/salas de aulas e a falta de equipamento e de material didáctico, as turmas numerosas, a heterogeneidade e desenraizamento social e cultural dos alunos, as desigualdades económicas e sociais, e o conflito de gerações.

Todos estes factores para além de desencadearem comportamentos de indisciplina na escola e, sobretudo, em contexto de sala de aula, conduzem, necessariamente, ao insucesso escolar, sem que a estrutura escolar se tenha alterado não obstante a enorme transformação social e cultural portuguesa.

A abordagem das práticas disciplinares a partir da literatura autobiográfica e dos processos disciplinares dos professores de ensino primário demonstrou que a aplicação de castigos é, entre 1900-1960, uma prática corrente enquanto meio de resolução de situações de conflito, actos de indisciplina e como meio de promover a aprendizagem, verificando-se um desfasamento bastante notório entre a teoria e a

prática uma vez que a realidade educativa portuguesa nem sempre correspondeu à legislação em vigor.

Na aplicação destes castigos corporais cometiam-se dois erros: um contra a lei, porque nenhum castigo físico pode ser considerado paternal, outro contra as normas educativas, visto que, além de outras razões, o castigo colérico é sempre encarado pelas crianças como uma vingança pessoal e não como uma sanção merecida e legítima.

Existia uma diversidade de sanções, encabeçados pelos castigos corporais que, apesar de ilegais no nosso país, "continuam a ser usadas por alguns professores apoiados na cumplicidade de colegas e familiares dos alunos".⁴⁴²

A violência e o autoritarismo na escola aparecem com um forte peso, quer através de situações de agressão física, quer dos resultados a que isso conduzia, nomeadamente para as crianças, o que nos seus termos é referido por pavor, medo e nervos.

Os processos de disciplinação usados na escola primária eram comuns a todos os grupos sociais, independentemente da época, do contexto e da localização, quer se tratasse de uma escola primária oficial, particular ou de cariz religioso, ou se localizasse numa aldeia, vila, cidade.

Concluimos dizendo que, em Portugal, apesar de se recriminar a prática dos castigos corporais, de estar legislado e de ser notório em termos pedagógico/didáticos a preocupação em atenuar e amenizar o emprego dos castigos, nomeadamente dos castigos corporais nas escolas de ensino primário, recorreu-se e recorre-se, moderada ou imoderadamente, quase sempre às escondidas, a esta prática disciplinar.

Tudo o que representasse ofensas corporais podiam ser empregues como penas disciplinares educativas, na escola, sem qualquer tipo de consequência em termos profissionais, uma vez que a legislação contempla a aplicação de castigos, omitindo, contudo, os castigos corporais e deixando, assim, ao livre arbítrio de cada professor a aplicação ou não dos mesmos.

O próprio Estado parece ilibar os professores quando estes aplicavam castigos corporais, como podemos ver nos processos disciplinares dos professores através das penas que lhes eram aplicadas, à excepção de alguns casos mais graves.

⁴⁴² Ana Carita e Graça Fernandes, "Estratégias de Resolução de Conflitos na Sala de Aula - do Castigo à Cooperação", *Educação e Sociedade*, n.º 10, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, Dezembro de 1995, p. 38.

BIBLIOGRAFIA

1. PROCESSOS DISCIPLINARES DOS PROFESSORES DE ENSINO PRIMÁRIO

- Processo n.º 144, Série n.º 2, Caixa n.º 3716, Livro n.º 19-D, 1930.
- Processo n.º 643, Série n.º 2, Caixa n.º 103, Livro n.º 18 – C, 1930.
- Processo n.º 77, Série n.º 2, Caixa n.º 2890, Livro n.º 19-D, 1931.
- Processo n.º 90, Série n.º 2, Caixa n.º 2890, Livro n.º 19 – D, 1931.
- Processo n.º 56, Série n.º 2, Caixa n.º 2687, Livro n.º 26-D, 1939.
- Processo n.º 13, Série n.º 2, Caixa n.º 3717, Livro n.º 15, 1941.
- Processo n.º 24, Série n.º 2, Caixa n.º 3718, Livro n.º 15, 1941.
- Processo n.º 29, Série n.º 2, Caixa n.º 3751, Livro n.º 15-A, 1943.
- Processo n.º 58, Série n.º 2, Caixa n.º 3725, Livro n.º 15, 1941.
- Processo n.º 69, Série n.º 2, Caixa n.º 3726, Livro n.º 15, 1941.
- Processo n.º 83, Série n.º 2, Caixa n.º 3726, Livro n.º 15, 1941.
- Processo n.º 85, Série n.º 2, Caixa n.º 3719, Livro n.º 15, 1941.
- Processo n.º 87, Série n.º 2, Caixa n.º 3719, Livro n.º 15, 1941.
- Processo n.º 103, Série n.º 2, Caixa n.º 3719, Livro n.º 15, 1941.
- Processo n.º 112, Série n.º 2, Caixa n.º 3719, Livro n.º 15, 1941.
- Processo n.º 118, Série n.º 2, Caixa n.º 3721, Livro n.º 15, 1941.
- Processo n.º 120, Série n.º 2, Caixa n.º 3711, Livro n.º 15, 1941.
- Processo n.º 133, Série n.º 2, Caixa n.º 3720, Livro n.º 15, 1941.
- Processo n.º 135, Série n.º 2, Caixa n.º 3720, Livro n.º 15, 1941.
- Processo n.º 10, Série n.º 2, Caixa n.º 3729, Livro n.º 15 – A, 1942.
- Processo n.º 16, Série n.º 2, Caixa n.º 3717, Livro n.º 15, 1942.
- Processo n.º 22, Série n.º 2, Caixa n.º 3718, Livro n.º 15, 1942.
- Processo n.º 32, Série n.º 2, Caixa n.º 3751, Livro n.º 15-A, 1942.
- Processo n.º 35, Série n.º 2, Caixa n.º 3751, Livro n.º 15-A, 1942.
- Processo n.º 36, Série n.º 2, Caixa n.º 3751, Livro n.º 15-A, 1942.
- Processo n.º 91, Série n.º 2, Caixa n.º 3719, Livro n.º 15, 1942.
- Processo n.º 99, Série n.º 2, Caixa n.º 3719, Livro n.º 15, 1942.

Processo n.º 121, Série n.º 2, Caixa n.º 3711, Livro n.º 15, 1942.

Processo n.º 123, Série n.º 2, Caixa n.º 3711, Livro n.º 15, 1942.

Processo n.º 163, Série n.º 2, Caixa n.º 3724, Livro n.º 15, 1942.

Processo n.º 165, Série n.º 2, Caixa n.º 3724, Livro n.º 15, 1942.

Processo n.º 185, Série n.º 2, Caixa n.º 3732, Livro n.º 15, 1942.

Processo n.º 188, Série n.º 2, Caixa n.º 3731, Livro n.º 15, 1942.

Processo n.º 213, Série n.º 2, Caixa n.º 3727, Livro n.º 15, 1942.

Processo n.º 215, Série n.º 2, Caixa n.º 3727, Livro n.º 15, 1942.

Processo n.º 216, Série n.º 2, Caixa n.º 3727, Livro n.º 15, 1942.

Processo n.º 220, Série n.º 2, Caixa n.º 3727, Livro n.º 15, 1942.

Processo n.º 222, Série n.º 2, Caixa n.º 3727, Livro n.º 15, 1942.

Processo n.º 233, Série n.º 2, Caixa n.º 3733, Livro n.º 15, 1942.

Processo n.º 268, Série n.º 2, Caixa n.º 3730, Livro n.º 15, 1942.

Processo n.º 269, Série n.º 2, Caixa n.º 3730, Livro n.º 15, 1942.

Processo n.º 29, Série n.º 2, Caixa n.º 3751, Livro n.º 15-A, 1943.

Processo n.º 40, Série n.º 2, Caixa n.º 3751, Livro n.º 15-A, 1943.

Processo n.º 15, Série n.º 2, Caixa n.º 3749, Livro n.º 15-B, 1944.

Processo n.º 16, Série n.º 2, Caixa n.º 3749, Livro n.º 15-B, 1944.

Processo n.º 18, Série n.º 2, Caixa n.º 3749, Livro n.º 15-B, 1944.

Processo n.º 25, Série n.º 2, Caixa n.º 3748, Livro n.º 15-B, 1944.

Processo n.º 43, Série n.º 2, Caixa n.º 3748, Livro n.º 15-B, 1944.

Processo n.º 14, Série n.º 2, Caixa n.º 3737, Livro n.º 15-C, 1945.

Processo n.º 44, Série n.º 2, Caixa n.º 3746, Livro n.º 15-C, 1945.

Processo n.º 46, Série n.º 2, Caixa n.º 3746, Livro n.º 15-C, 1945.

Processo n.º 47, Série n.º 2, Caixa n.º 3746, Livro n.º 15-C, 1945.

Processo n.º 53, Série n.º 2, Caixa n.º 3746, Livro n.º 15-C, 1945.

Processo n.º 57, Série n.º 2, Caixa n.º 3746, Livro n.º 15-C, 1945.

Processo n.º 116, Série n.º 2, Caixa n.º 3743, Livro n.º 15 – C, 1946.

Processo n.º 117, Série n.º 2, Caixa n.º 3743, Livro n.º 15-C, 1946.

Processo n.º 177, Série n.º 2, Caixa n.º 3758, Livro n.º 15-C, 1946.

Processo n.º 178, Série n.º 2, Caixa n.º 3758, Livro n.º 15-C, 1948.
 Processo n.º 187, Série n.º 2, Caixa n.º 3735, Livro n.º 15-C, 1946.
 Processo n.º 200, Série n.º 2, Caixa n.º 3735, Livro n.º 15-C, 1946.
 Processo n.º 203, Série n.º 2, Caixa n.º 3756, Livro n.º 15-C, 1946.
 Processo n.º 212, Série n.º 2, Caixa n.º 3750, Livro n.º 15-D, 1947.
 Processo n.º 225, Série n.º 2, Caixa n.º 3750, Livro n.º 15-D, 1947.
 Processo n.º 222, Série n.º 2, Caixa n.º 3750, Livro n.º 15-D, 1947.
 Processo n.º 87, Série n.º 2, Caixa n.º 3753, Livro n.º 15-E, 1948.
 Processo n.º 91, Série n.º 2, Caixa n.º 3753, Livro n.º 15-E, 1948.
 Processo n.º 98, Série n.º 2, Caixa n.º 3753, Livro n.º 15-E, 1948.
 Processo n.º 98, Série n.º 2, Caixa n.º 3753, Livro n.º 15-E, 1948.
 Processo n.º 99, Série n.º 2, Caixa n.º 3753, Livro n.º 15-E, 1948.
 Processo n.º 103, Série n.º 2, Caixa n.º 3753, Livro n.º 15-E, 1948.
 Processo n.º 68, Série n.º 2, Caixa n.º 3738, Livro n.º 15-F, 1949.
 Processo n.º 89, Série n.º 2, Caixa n.º 3738, Livro n.º 15-F, 1949.
 Processo n.º 95, Série n.º 2, Caixa n.º 3745, Livro n.º 15-G, 1950/51.
 Processo n.º 218, Série n.º 2, Caixa n.º 3766, Livro n.º 15-G, 1951.
 Processo n.º 225, Série n.º 2, Caixa n.º 3766, Livro n.º 15-G, 1951.
 Processo n.º 135, Série n.º 2, Caixa n.º 3744, Livro n.º 15-H, 1952.
 Processo n.º 136, Série n.º 2, Caixa n.º 3744, Livro n.º 15-H, 1952.
 Processo n.º 137, Série n.º 2, Caixa n.º 3744, Livro n.º 15-H, 1952.
 Processo n.º 138, Série n.º 2, Caixa n.º 3744, Livro n.º 15-H, 1952.
 Processo n.º 139, Série n.º 2, Caixa n.º 3744, Livro n.º 15-H, 1952.
 Processo n.º 140, Série n.º 2, Caixa n.º 3744, Livro n.º 15-H, 1952.
 Processo n.º 186, Série n.º 2, Caixa n.º 3736, Livro n.º 15-G, 1952.
 Processo n.º 197, Série n.º 2, Caixa n.º 3740, Livro n.º 15-H, 1952.
 Processo n.º 343, Série n.º 2, Caixa n.º 3739, Livro n.º 15-H, 1953.
 Processo n.º 387, Série n.º 2, Caixa n.º 3754, Livro n.º 15-H, 1953.
 Processo n.º 389, Série n.º 2, Caixa n.º 3754, Livro n.º 15-H, 1953.
 Processo n.º 393, Série n.º 2, Caixa n.º 3754, Livro n.º 15-H, 1953.

Processo n.º 400, Série n.º 2, Caixa n.º 3754, Livro n.º 15 - H, 1953.

Processo n.º 406, Série n.º 2, Caixa n.º 3754, Livro n.º 15-H, 1953.

Processo n.º 450, Série n.º 2, Caixa n.º 3734, Livro n.º 15-H, 1953.

Processo n.º 470, Série n.º 2, Caixa n.º 3734, Livro n.º 15-H, 1953.

Processo n.º 11, Série n.º 2, Caixa n.º 3767, Livro n.º 15-I, 1954.

Processo n.º 346, Série n.º 2, Caixa n.º 3739, Livro n.º 15-H, 1954.

Processo n.º 345, Série n.º 2, Caixa n.º 3768, Livro n.º 15-I, 1955.

Processo n.º 346, Série n.º 2, Caixa n.º 3768, Livro n.º 15-I, 1955.

Processo n.º 109, Série n.º 2, Caixa n.º 3757, Livro n.º 15-J, 1956.

Processo n.º 143, Série n.º 2, Caixa n.º 3757, Livro n.º 15-J, 1956.

Processo n.º 161, Série n.º 2, Caixa n.º 3742, Livro n.º 15-J, 1956.

Processo n.º 167, Série n.º 2, Caixa n.º 3742, Livro n.º 15-J, 1956/57.

Processo n.º 1, Série n.º 2, Caixa n.º 3773, Livro n.º 15-L, 1957.

Processo n.º 169, Série n.º 2, Caixa n.º 3742, Livro n.º 15-J, 1958.

Processo n.º 131, Série n.º 2, Caixa n.º 3769, Livro n.º 15-B, 1959.

Processo n.º 400/815, Série n.º 2, Caixa n.º 3776, 1960.

Processo n.º 400/926, Série n.º 2, Caixa n.º 3808, 1960.

Processo n.º 400/958, Série n.º 2, Caixa n.º 3808, 1960.

2. LEGISLAÇÃO

Ordenações Filipinas, Livro 5.º, título XXXVI, § 1.º.

Diário do Governo n.º 230, Decreto-lei de 20 de Setembro de 1844.

Diário do Governo n.º 285, Lei de 29 de Novembro de 1844.

Diário do Governo, Decreto de 20 de Dezembro de 1850.

Diário do Governo de 30 de Dezembro de 1850.

Diário do Governo, Decreto n.º 8, de 24 de Dezembro de 1901.

Diário do Governo, n.º 73, de 6 de Abril de 1910.

Diário do Governo (1.ª série) n.º 263 de 5 de Dezembro de 1918.

Diário do Governo, n.º 198, de 29 de Setembro de 1919.

Decreto de 29 de Março de 1911.

Decreto n. 6137, de 29 de Setembro de 1919.

Decretos n.º 16 024, de 10 de Outubro de 1928.

Decretos n.º 16 077, de 26 de Outubro de 1928.

Decretos n.º 16 720, de 13 de Abril de 1929.

Decreto-lei n.º 21 160, de 11 de Maio de 1932.

Decreto-lei n.º 21 695, de 29 de Setembro 1932.

Decreto n.º 22 369, de 30 de Março de 1933.

Decreto n.º 6 137, Art.º 106.º e seus §§ 1.º a 6.º, de 1950.

Decreto-lei n.º 43 369, de 1960.

Revista de Legislação e Jurisprudência, X, 89.

Revista dos Tribunais, x – 341.

Gazeta da Relação de Lisboa, IX – 11.

CARAMONA, Manuel e OLIVEIRA, Liberato de
"Disciplina Escolar", *Sumário da Legislação do Ensino Primário*, Lisboa, Gomes & Rodrigues, Lda, 1932.

CHORÃO, J. Reis Fidalgo
"Disciplina Escolar", *Legislação Escolar Vigente. Guia Prático dos Agentes do Ensino*, Porto, Livraria Simões Lopes, 1950.

FREIRINHA, Amândio Sena e GASPAR, José Maria
"Da Disciplina Escolar", *Legislação Completado Ensino Primário*, 1º vol., Porto, Editorial Domingos Barreira, [s.d.].

FERREIRA, A: Justino
"Da Disciplina Escolar", *Legislação do Ensino Primário*, Porto, Editora Educação Nacional, 1933.

3. IMPRENSA PEDAGÓGICA

AUGUSTO, Fernando

"Deve Castigar-se na Escola?", *Acção Educativa*, n.º 98, Viseu, 28 de Maio de 1963.

BAPTISTA, Irene dos Santos

"Disciplina Escolar", *A Escola Nova*, Ano 1, n.º 2, Faro, 9 de Fevereiro de 1950.

CABRAL, Alfredo

"Saber castigar", *O Educador*, n.º 791, Lisboa, 25 de Agosto de 1948.

CARIDADE, Silvério Martins

"Disciplina Educativa", *Escola Remoçada, Jornal dos "Professores Novos" de Todas as Idades*, n.º 143, Braga, Outubro de 1950, pp. 1-2.

CARNEIRO, Helena de Campos

"O Castigo Corporal na Escola", *Escola Remoçada, Jornal dos "Professores Novos" de Todas as Idades*, n.º 92, Braga, Agosto de 1948, p. 1.

CASTRO, M.ª Erminda de C. G. Da Silva e

"A Disciplina como Base da Educação", *Escola Remoçada, Jornal dos "Professores Novos" de Todas as Idades*, n.º 91, Braga, Agosto de 1948, p. 1.

COSTA, Ana Cristina Marques da

"A Disciplina", *O Professor*, n.º 106, Lisboa, Abril, 1988.

COSTA, Custódia M.ª P

"A Disciplina na Escola Primária", *A Escola Nova*, n.º 71, Faro, 10 de Junho de 1957.

COSTA, M. Da

"A Vara ... do Castigo", *Escola Remoçada, Jornal dos "Professores Novos" de Todas as Idades*, n.º 8, Braga, Fevereiro de 1945.

CRAVEIRINHA,

"A Disciplina Escolar", *A Escola Nova*, n.º 35, Faro, 7 de Maio de 1953.

DORDONNAT, Octávio Neve

"Castigos Corporais. Aspecto Pedagógico", *Escola Portuguesa. Boletim de Acção Educativa*, n.º 1078, 10 de Dezembro de 1955.

ELIAS, M. Fernanda

"A Criança e a Disciplina", *Acção Educativa*, n.º 21, Viseu, 25 de Janeiro de 1955.

Escola Portuguesa, n.º 1, de 11 de Outubro de 1934.

Escola Portuguesa, n.º 14, de 10 de Janeiro de 1935.

Escola Portuguesa, n.º 100, de 10 de Setembro de 1936.

Escola Portuguesa, n.º 243, de 22 de Junho de 1939.

FERREIRA, Aurélio

"Nunca se Deve Abusar das Punições", *Escola Remoçada, Jornal dos "Professores Novos" de Todas as Idades*, n.º 147, Braga, Dezembro de 1950.

FERREIRA, M.ª Madalena Mateus

"A Disciplina", *Acção Educativa*, n.º 40, Viseu, 25 de Dezembro de 1956.

- FIGUEIREDO, M.^a de Lurdes Metelo de
 "Prémios e Castigos", *Acção Educativa*, n.º 21, Viseu, 25 de Janeiro de 1955.
- GOMES, M. Veloso
 "Pedagogia e Educação", *Escola Remoçada, Jornal dos "Professores Novos" de Todas as Idades*, n.º 11, Braga, Março de 1945.
- LEITÃO, Luiz
 "Castigos Corporais", *O Educador*, n.º 768, Lisboa, 3 de Março de 1948.
- LIMA, M. Do Carmo
 "Problemas da disciplina escolar", *Escola Remoçada, Jornal dos "Professores Novos" de Todas as Idades*, n.º 2, Braga, Novembro de 1944.
- LOUREIRO, Francisco de Sousa
 "Castigos Corporais, Aspectos Corporais. Duas Realidades, o Professor e o Meio", *Escola Portuguesa. Boletim de Acção Educativa*, n.º 1079, 17 de Dezembro de 1955.
- NÓVOA, António
 "A República e a Escola das Intenções Generosas ao Desengano das Realidades", *Revista Portuguesa de Educação*, n.º 3, Braga, C.E.E.D.C. – Universidade do Minho, 1988.
- O Século de 3 de Agosto de 1929.
- PELAYO, Vicente Casal
 "A Disciplina na Escola", *Escola Remoçada, Jornal dos "Professores Novos" de Todas as Idades*, n.º 156, Braga, Abril de 1951.
- PEREIRA, Ludgera da Silva
 "A Disciplina na Escola", *O Educador*, n.º 806, Lisboa, 17 de Dezembro de 1948.
- ROLÃO, M.^a de Lourdes Ribeiro
 "Disciplina na Escola", *A Escola Nova*, n.º 27, Faro, 26 de Junho de 1952.
- S. M.^a Angelina Ferreira dos
 "Devemos ou Não Coagir a Criança", *Escola Remoçada, Ano 1*, n.º 12, Braga, Abril, 1945.
- SANTOS, M. Angelina Ferreira dos
 "Devemos ou não Coagir a Criança?", *Escola Remoçada, Jornal dos "Professores Novos" de Todas as Idades*, n.º 12, Braga, Abril de 1945.
- SILVA, M. Correia da
 "A Disciplina nas Escolas", *Revista de Ensino*, n.º 1, Luanda, 1950.
- VIEIRA, Beatriz Soares
 "A Missão do Educador", *Escola Remoçada, Jornal dos "Professores Novos" de Todas as Idades*, n.º 5, Braga, Dezembro de 1944.
- VITORINO, Furtado
 "Os Castigos nas Escolas Primárias", *O Educador*, n.º 714, Lisboa, 17 de Janeiro de 1947.

4. FONTES

- ABREU, Carlos e FREIRE, João (org.)
Adriano Botelho. Memória & Ideário - (antologia de textos), Angra do Heroísmo, Secretaria Regional da Educação e Cultura - Direcção Regional dos Assuntos Culturais, 1989.
- BATISTA, Paulo Leitão
Retratos da Vida Aldeana, [s.l.], Edição do Autor, 1999.
- BEJA, Filomena
Vamos Falar de Escolas, Lisboa, Direcção - Geral das Construções Escolares/ Ministério das Obras Públicas, 1979.
- AGUIAR-BRANCO, Fernando
Digressões Autobiográficas, Porto, Edição do Autor, 1997.
- BROCHADO, Costa
Memórias de Costa Brochado, Lisboa, Edição do Autor, 1987.
- CAPULETO, Flávio
A Vida de um Escritor - (Autobiografia), Cucujães, Edição do Autor, 1977.
- CARMO, Maria do
Sonhar ... Não Era Proibido, Lisboa, [s. n.], 1987.
- CASTRO, Fernanda de
Ao Fim da Memória - Memórias [1906-1939], Vol. I, Lisboa, Editorial Verbo, 1986.
- CONTREIRAS, José
O Vendedor: uma Vida - uma Profissão, Amadora, [s. n.], 1990.
- COROA, Emílio Campos
Em Memória de José de Campos Coroa - o Homem, o Professor, o Artista, Vila Real de Santo António, [s. n.], 1984.
- CORREIA, Romeu
O Tritão, Lisboa, Editorial Notícias, [s. d.], 1983.
- CORTEZ, António da Fonseca
Ao Findar dos Dias, Arganil, [s. n.], 1998.
- COSTA, José Mário Clemente da
Vale a Pena Viver. Memórias ao Calhar, Porto, Edição do Autor, 1980.
- DAMIÃO, António
Na Boca da Infância, Lisboa, Editorial Caminho, 1988.
- DOLORES, Carmen
Retrato Inacabado. Memórias, 1ª ed., Lisboa, Edições O Jornal, 1984.
- FERREIRA, José Gomes
O Mundo dos Outros. Histórias e Vagabundagens, 1ª ed., 2º Vol., Lisboa, Centro Bibliográfico, 1950.
- FERREIRA, José Gomes
Calçada do Sol: Diário Desgrenhado de um Homem Qualquer Nascido no Princípio do Século XX, 1ª ed., Lisboa, Moraes Editores, 1983.

- FERREIRA, Rolando
Varandas em Flor, Porto, Edição do Autor, 1991.
- FERREIRA, Vergílio
Vagão «J», 2ª ed., Lisboa, Arcádia, 1974.
- FIALHO, José da Cruz
Memórias dos Meus Passos, Moura, Câmara Municipal de Moura, 1994.
- FIRMO, Manuel
Nas Trevas da Longa Noite. Da Guerra de Espanha ao Campo do Tarrafal, Lisboa, Publicações Europa América, 1978.
- FONSECA, Carlos Pires de Lima da
Roteiro da Minha Vida – Memórias, Lisboa, Livraria Portugal, 1959.
- GIL, António Marques
Infância e Juventude de um Explorado, Setúbal, [s. n.], [s. d.].
- GIL, Jacinto de Sousa
Discussão de Fronteiras, Póvoa de Varzim, Edição do Autor, 1994.
- GOMES, José Manuel Lousa
Memórias da Minha Terra. Soito – Sabugal. Usos, Costumes, Tradições e Lendas do meu Tempo, Vila do Conde, Edição do Autor.
- GOUVEIA, Horácio Bento de
Luísa Marta (Ficção e memória) – Romance, Madeira, Direcção Regional dos Assuntos Culturais – Secretaria Regional do Turismo e Cultura, 1986.
- GRAÇA, Júlio
Operários Falam. O Trabalho e a Vida, Lisboa, Iniciativas Editoriais, 1973.
- JANEIRINHO, Luísa (org.)
Museu da Escola. Um património Comunitário, [s.l.], Ministério da Cultura/Delegação Regional da Cultura do Alentejo, 2002.
- LIBERAL, João
Quadros – Memórias da Minha Infância, Barreiro, [s. n.], 1985.
- LOPES, A. Teixeira
Ao Correr da Pena. Memórias de uma Vida, Gaia, C.M.G., 1968.
- MARTINS, João
75 Anos de Memórias: Martins D'Alheira, Maia, Martins e Filhos, 1996.
- MELO, João de
Gente Feliz com Lágrimas, Lisboa, Publicações Dom Quixote / Círculo dos Leitores, 1988.
- MELO, Laudelino de Miranda
Notas do meu Diário – Passos do meu Caminho, [s. l.], [s. n.], 1957.
- MONCADA, Luís Cabral
Memórias ao Longo de uma Vida: Pessoas, Factos, Ideias. 1888-1974, Lisboa, Editorial Verbo, 1992.
- NEVES, Manuel Augusto da Silva
Memória da Alma, Cucujães, Edição do Autor, 1998.

- NEVES, Maria Antónia V. C.
Carvalho – Imagens do Passado, Lisboa, [s. n.], 1998.
- NINGUÉM, João
Recordações, Bragança, [s. n.], 1970.
- NUNES, Natália
Horas Vivas. Memórias da Minha Infância, 1º ed., Coimbra, Coimbra Editora, 1952.
- OLIVEIRA, José de Sousa
Retalhos de uma Biografia e a sua Época Etnológica, [s.l.], [s.n.], 1984.
- OLIVEIRA, Manuel de
Memórias e Autobiografia de um Emigrante desde 1926-77, 2ª ed., Vila do Conde, [s. n.], 1980.
- OLIVEIRA, Nuno
Amalgama. (Recordações, Pensamentos, Ensaios), Mafra, [s. n.], 1984.
- PARDAL, Elisa do Carmo Gama
Recordar para Bem-Fazer, Aveiro, [s.n.], 1971.
- PAVÃO, J. Almeida
Espelho da Memória. Contos e Memórias, Ponta Delgada, Editorial Éter, 1995.
- PEREIRA, Sara Marques (coord.)
Memórias da Escola Primária Portuguesa, Lisboa, Livros Horizonte, 2002.
- PINHEIRO, J. E. Moreirinhas
Elementos para um Livro de Memórias, Lisboa, [s.n.], 1996.
- PINHEIRO, Pedro
Memórias de Miúdo de Oito Anos, Lisboa, [s.n.], 1973.
- PINTO, Alves
Memórias e Impressões Neo-Socialistas, Lisboa, Edição do Autor, 1978.
- SANTOS, Vitor Pavão dos
Amália. Uma Biografia, Lisboa, Contexto, 1987.
- SEQUEIRA, José Reis
Relembrando e Comentando, Lisboa, A Regra do Jogo Edições, 1978.
- SERRA, Ricardo
O Livro de Ricardo Serra, 1º vol., Lisboa, Livraria Francesa, 1944.
- SILVA, José Marmelo e
Adolescente Agrilhado, Lisboa, Editora Arcádia, 1958.
- SYLVAN
Recordações de Infâncias, Cacém, Edições Ró, 1980.
- TAVARES, José Pereira
Exame de Consciência, 1ª ed., 1º vol., Aveiro, Labor, 1999.
- TIAGO, Sara Maria
Fui Professora do Ensino Primário, Viana do Castelo, Edição do Autor, 1998.

TORGA, Miguel

A Criação do Mundo. Os Dois Primeiros Dias, 2ª ed., Coimbra, [s. n.], 1948.

VIEGAS, A. Encarnação

Emídio Guerreiro. Uma Vida pela Liberdade, Lisboa, Notícias Editorial, 1998.

ZAMITH, Fernando Luís de Moraes

Recordações da Escola Primária, 1º ed., Coimbra, [s.n.], 1962.

5. OBRAS DE REFERÊNCIA

- AMADO, João
A Indisciplina numa Escola Secundária, . Análise de Participações Disciplinares,
 Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 1989.
- AMADO, João
 "Compreender e Construir a (In)Disciplina: A Complexidade do Problema," in SAMPAIO,
 Daniel, et. al., *Indisciplina e Violência na Escola*, n.º 3, Lisboa, Associação Educativa
 para o Desenvolvimento da Criatividade, 2001.
- ARIÈS, Philippe
A Criança e a Vida Familiar no Antigo Regime, Lisboa, Relógio D'Água, 1988.,
- BACKHEUSER, Everardo
Manual de Pedagogia Moderna, 3ª ed., 4º Vol., Porto Alegre, Livraria Globo, 1942.
- BERGE, André
A Educação Nova. Pró – Contra, Lisboa, Edição Livros do Brasil, 1967.
- BOUISSON
Dictionnaire de Pedagogie et D'Instruction Primaire, 1º - 3º vols., Geneve, Magnet, 1887.
- CAETANO, M.
 "Disciplina", *Enciclopédia Luso Brasileira de Cultura*, Lisboa, Verbo, 1992.
- CAMPAGNE
Dicionário Universal de Educação e Ensino, 2 vols., Porto, [s. n.], 1873.
- CARDOSO, Tomás Lopes
O Castigo Corporal. Perante a Pedagogia e o Direito Português, Porto, Editora Educação
 Nacional, 1942.
- CARITA, Ana e FERNANDES, Graça
 "Estratégias de Resolução de Conflitos na Sala de Aula – do Castigo à Cooperação",
Educação e Sociedade, n.º 10, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, Dezembro de
 1995.
- CARVALHO, Rómulo de
História do Ensino em Portugal – desde a Fundação da Nacionalidade até ao fim do
Regime de Salazar-Caetano, 2.ª ed., Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.
- DOMINGUES, Ivo
Controlo Disciplinar na Escola – Processos e Práticas, 1.ª ed., Lisboa, Texto Editora,
 1995.
- ESTRELA, Albano
 "Disciplina" e "Disciplinação", *Moderna Enciclopédia Universal*, Lexicoteca, Lisboa,
 Círculo dos Leitores, 1985.
- ESTRELA, Maria Teresa
Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula, 2.ª ed., Porto, Porto Editora, 1994.
- ESTRELA, Maria Teresa
Apports Cientifiques á l' Étude de l'Indiscipline dans la Classe. Tese de Doutoramento,
 Universidade de Caen, Institut des Sciences de l'Education.

- ESTRELA, Maria Teresa
 "Relação Pedagógica Contrato, Transação ou Ultimatum?," *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XVIII, Coimbra, [s.n.], 1984.
- ETZIONI, A.
Análise Comparativa das Organizações Complexas, Rio de Janeiro, Zahar, 1974.
- FERNANDES, Rogério
A Pedagogia Portuguesa Contemporânea, 1ª edição, vol. 37, Amadora, Livraria Bertrand, 1979.
- FIGUEIREDO, Pais
Deve Castigar-se na Escola?, Porto, Imprensa Portuguesa, 1947.
- FOUCAULT, Michel
Vigiar e Punir, 21ª ed., Petrópolis, Editora Vozes, 1999.
- FRAGO, Antonio Vinão
 "Las autobiografías, Memorias y Diarios como Fuente Histórico-Educativa: Tipología y Usos," in Sarmiento, *Anuario Galego de Historia da Educación*, n.º 3. Vigo: Servicios de Publicacións das Universidades de Vigo, A Coruña e Santiago de Compostela; in *TEIAS: Revista da Faculdade de Educação/UERJ*. – n.º 1 (Junho de 2000) p.203
- HERNÁNDEZ, Luis Torrecilla
Niñez y Castigo. Historia del Castigo Escolar, Valladolid, Universidad de Valladolid, 1998.
- LAGE, Bernardino da Fonseca
Didáctica Geral da Escola Moderna, Porto, J. Reis & Silvas, Lda, 1945.
- LEIF, J. E RUSTIN, G.
Pedagogia Geral Pelo Estudo das Doutrinas Pedagógicas, vol. 75, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1960.
- LIMA, Adolfo
Pedagogia Sociológica, 3 vols., Porto, Progredior, 1936.
- LIMA, Adolfo
Enciclopédia Pedagógica de Adolfo Lima, 9 vols., Porto, Progredior, 1936.
- LIMA, Adolfo
Educação e Ensino. Educação Integral, Lisboa, Guimarães & . – Editores, 1914.
- LIMA, Adolfo
 "Autonomia dos Educandos e as Associações Escolares". *Educação Social*, 2.º ano, n.º 4, de 15 de Abril de 1925. p. 107.
- LOUREIRO, Francisco de Sousa
Lições de Pedagogia e Didáctica Geral, Coimbra, Livraria Gonçalves, 1950
- MACHADO, Fernando Falcão
Do Orbilianismo ao Higinismo, [s. l.], Outubro de 1963, Separata do Jornal *Expansão*, n.º 76.
- MARTÍNEZ, Baudilio
Os Castigos na Educação, Porto, Porto Editora, 1986.
- MENG, Heinrich
Coacção e Liberdade na Educação. A Sanção na Relação Educativa, Lisboa, Moraes Editores, 1970.

- MÓNICA, M.ª Filomena
Educação e Sociedade no Portugal de Salazar: a Escola Primária Salazarista 1926-1939, Lisboa: Editorial Presença/Gabinete de Investigações Sociais, 1978.
- MYRNOS, Patrice
Saber Castigar. Para uma Política Familiar de Sanções, Paris, Editorial Pórtico, 1973.
- NÓVOA, António
Modos de Ver, Modos de Dizer, Imagens Públicas de Professores (Séculos XIX-XX), Lisboa, Universidade de Lisboa, [s. d.].
- NÓVOA, António
 "Diálogos Sobre o Vivido: Memórias da Escola", *Educação Sociedade & Culturas, Revista da Associação de Sociologia e de Antropologia da Educação*, n.º 5, Edições Afrontamento, 1996.
- PARDAL, Judite Maria Correia
Disciplina Escolar. Castigos Corporais, Castelo Branco, Tipografia Semedo, 1956.
- PINHEIRO, J. E. Moreirinhas
Do Ensino Normal Na Cidade de Lisboa, 1860 – 1960, Lisboa, Porto Editora, 1990.
- PINNEL, W. Wayson & G.
 "Discipline in Schools," in HUSÉN, T. e PUTLETHWAITE, T. (eds.), *The International Encyclopedia of Education*, Oxford: Pergamon, 1994.
- PINTASSILGO, Joaquim
República e Formação de Cidadãos: a Educação Cívica nas Escolas Primárias da Primeira República Portuguesa, Lisboa, Edições Colibri, 1998.
- PLANCHARD, Emile
A Pedagogia Escolar Contemporânea, 2ª ed., Coimbra, Coimbra Editora, Limitada, 1946.
- PORTELLA, Eduardo
Problemática do Memorialismo, in OLYMPIO, José, *Dimensões I. Crítica Literária*, Rio de Janeiro, 1958.
- POSTIC, Marcel
A Relação Pedagógica, Coimbra, Coimbra Editora, Limitada, 1984.
- ROCHA, Filipe
Fins e Objectivos do Sistema Escolar Português: Período de 1820 a 1926, Vol. I, Porto, Paisagem Editora, 1984.
- ROÇAS, Fernando e BRITO, J. Brandão (dir.)
Dicionário de História do Estado Novo, vol. I, Lisboa, Bertrand Editora, 1996.
- SALGUEIRO, M. Trindade
Papel da Vontade na Educação, 5ª ed., Coimbra, Casa do castelo Editora, [s. d.].
- SAMPAIO, J. Salvado
O Ensino Primário. 1911-1969. Contribuição Monográfica, vol. 1, Lisboa, Instituto Gulbenkian de Ciência, 1975.
- SANTO, J. A. E.
Relação Entre representações e Comportamentos Indisciplinados em Alunos dos Sétimo e Nono Anos de Escolaridade. Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 1994.

- SARTO, Luís Sánchez
Dicionário de Pedagogia, 1º vol., Rio de Janeiro, Editorial Labor, S.A., 1936, pp. 530-534.
- SÉRGIO, António
Sobre Educação Primária e Infantil, 2.ª ed., Lisboa, Editorial Inquérito Limitada, [s.d.].
- SILVA, Manuela e TAMEN, M. Isabel (coord.)
Sistema de Ensino em Portugal, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1981..
- SOUSA, José Vieira de
Educação no Brasil Colônia, Império e 1.ª República: os Textos Literários como Fonte Alternativa de Pesquisa, in Luciano M. de Faria (org.) *Pesquisa em História da Educação: Perspectivas de Análise, Objectos e Fontes*, Belo Horizonte, HG Edições, 1999, p. 181.
- STOER, Stephen R. e ARAÚJO, Helena Costa G.
"A Contribuição da Educação Para a Formação do Estado Novo: Continuidades e Rupturas – 1926-1933," in *O Estado Novo. Das Origens ao Fim da Autarcia (1926-1959)*, vol. II, Lisboa, Fragmentos, 1987.
- VIANA, Mário Gonçalves
Pedagogia Geral, Porto, Livraria Figueirinhas, 1946.
- VASCONCELOS, Faria de
Problemas Escolares, I, 1.ª série, Lisboa, Empresa de Publicidade "Seara Nova", 1921.

6. OBRAS GERAIS

A EDUCACAO DA CRIANCA: Problemas Quotidianos, Lisboa, Círculo de Leitores, 1976..

AMÉRICO, Padre

A Porta Aberta. Pedagogia do Padre Américo: Métodos e Vida, 2ª ed., Paço de Sousa, Editorial da Casa do Gaiato, 1985.

Antigo Testamento, Livro dos Provérbios, XXII.

Bíblia Sagrada, Provérbios 3.12, ed. 15.º, Lisboa, Difusora Bíblica, 1991.

BARDIN, Laurence

Análise de Conteúdo, Lisboa, Edições 70, 1977.

BARROS, João de

"Educação e Democracia," in *A Pedagogia e o Ideal Republicano em João de Barros*, MAGALHÃES, Romero de, Lisboa, Edições Terra Livre, 1979.

BARROSO, João

"Organização Pedagógica e Disciplina Escolar – Uma Abordagem Sócio-Histórica," in *Educação e Sociedade*, Dezembro de 1995.

BETTELHEIM, Bruno

Bons Pais: o Sucesso na Educação dos Filhos, Lisboa, Bertrand Editora, 1994.

BIBLIOTECA NACIONAL DE LISBOA

Boletim de Bibliografia Portuguesa, Lisboa, Biblioteca Nacional, vols. I - X, 1935-1944.

BIBLIOTECA NACIONAL DE LISBOA

Boletim de Bibliografia Portuguesa, Lisboa, Biblioteca Nacional, vols. XVIII - XXIII, 1952-1957.

BIBLIOTECA NACIONAL DE LISBOA

Boletim de Bibliografia Portuguesa, Lisboa, Biblioteca Nacional, vols. XXXI - LII, 1965-1986.

BRANDÃO, Margarida

Modos de Ser Professor: na Escola Preparatória e Secundária dos Últimos Trinta Anos, Lisboa, Educa, 1999.

CABRAL, R.

"Autoridade". *Enciclopédia Luso Brasileira de Cultura*, Lisboa, Verbo, 1992.

CARON, Jean-Claude

À L'Ecole de la Violence, Paris, Aubier, 1999.

CARVALHO, Rómulo

História do Ensino em Portugal. Desde a Fundação da Nacionalidade até o Fim do Regime de Salazar-Caetano, 2ª ed., Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

CHAVES, Castelo Branco

Memorialistas Portugueses, 1.ª ed., vol. 21, Lisboa, Instituto da Cultura Portuguesa, 1978.

COELHO, Trindade

Os Meus Amores: Contos e Baladas, 11ª ed., Lisboa, Portugalíia Editora, [s.d.].

- COHEN, L. e MANION, L.
A Guide Teaching Practice, London, Methuen, 1979.
- COMÉNIO, João Amós
Didáctica Magna – Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1966 [1627].
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
Educação. Memórias e Testemunhos, Lisboa, Gradiva, 1998.
- CORTESÃO, Luiza
Escola, Sociedade. Que Relação, 3ª ed., Porto, Edições Afrontamento, 2000.
- COUSINET, Roger
A Educação Nova, 4.ª ed. Lisboa, Moraes Editores, 1978.
- CURWIN, R. L. e MENDLER, A. N.
"La Discipline en Clase Organization del Centro y del Aula", Madrid, Narcea, S. A., De Ediciones, 1987.
- DAVID, Maurice, et al.
Temas de Psicopedagogia Escolar. O Professor e os Alunos, Brasil, Livros Horizonte, [s.d.].
- DELEUZE, Gilles
Foucault, 2ª ed. , Lisboa, Vega, 1998.
- DEMIA, Ch.
Règlement pour les Écoles de la Ville de Lyon, [s.l., s.n.]. 1976.
- DURKHEIM, Émile
Educação e Sociologia, Porto, Rés, 1984.
- DURKHEIM, Émile
A Educação Moral, Porto, Rés Editora, 1984.
- EVERHART, Robert B.
"Understanding Student Disruption and Classroom Control", *Harvard Education Review*, vol. 57, n.º 1, 1987.
- FERNANDES, Rogério
Os Caminhos do ABC. Sociedade Portuguesa e Ensino das Primeiras Letras. Do Pombalismo a 1820, Porto, Porto Editora, [s.d.].
- FERNANDES, Rogério
Ensino: Sector em Crise, Lisboa, Prelo Editora, 1967.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda
Novo Dicionário da Língua Portuguesa, 2.ª ed., Rio de Janeiro Editora Nova Fronteira, 1996.
- FEVRE, L:
Combats pour l'Histoire, [s.l., s.n., s.d.].
- FINKELSTEIN, Barbara
A Crucible of Contradictions: Historical Roots of Violence Against Children in the United States, vol. 40, Number 1, Spring 2000.
- FORMOSINHO, J.
"As Bases do Poder do Professor". *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XIV.

- FOUCAULT, Michel
Les Mailles de Pouvoir, in *Dits et Écrits*, vol. IV, Paris, Gallimard, 1994.
- FOUCAULT, Michel
Microfísica do Poder, 10ª ed., Rio de Janeiro, Graal, 1992.
- FOUCAULT, Michel
História da Sexualidade I: a Vontade de Saber, 11ª ed., Rio de Janeiro, Graal, 1993, p. 89.
- FRENCH, J.,
 "As Bases do Poder Social," in CARTWRIGHT, D. e ZANDER, A. (orgs.), *Dinâmica de Grupo: Pesquisa e Teoria*, S. Paulo, EPU/EDUSP, 1975.
- GILBERT, Roger
As Ideias Actuais em Pedagogia, 5.ª ed., Lisboa, Moraes Editores, 1986.
- GNANEY, W. J.
Motivating Classroom Discipline, New York, Macmillan Publishing Co, 1981.
- GOMES, Joaquim Ferreira
Para a História da Educação em Portugal: Seis Estudos, n.º 17, col. Ciências da Educação (ver se devo por isto aqui), Porto, Porto Editora, 1995.
- GOTZENS, C.
La Discipline en la Escuela, Madrid, Ediciones Piramide, S.A., 1986.
- GUTEK, Gerald
Philosophical and Ideological Perspectives on Education, New Jersey: Prentice – Hall, 1988.
- HANNOUN, Hubert
O Nazismo: Educação? Domesticação... Fundamentos Ideológicos da Formação Nazi, Lisboa, Instituto Piaget, 1997.
- HERNÁNDEZ, Luis Torrecilla
Niñez y Castigo. Historia del Castigo Escolar, Valladolid, Universidade de Valladolid, 1998.
- HIERNAUX, J. Nizet & P., J.
O Aborrecimento dos Jovens na Escola, Porto, Rés, 1987.
- IPFLING, Heinz-Jurgen
Vocabulário Fundamental de Pedagogia, col. Lexis, Lisboa, Ed. 70, 1979,.
- LEIF, J.
Vocabulário Técnico e Crítico da Pedagogia e das Ciências da Educação, 1.ª ed., Lisboa, Editorial Notícias, 1976.
- LISBOA, Eugénio (Coord.)
Dicionário Cronológico de Autores Portugueses, vols. III-VI, Lisboa, Publicações Europa-América, 1994.
- LLOP, José Maria Borrás (dir),
Historia de la Infancia en la España Contemporánea (1834-1936), [s.l.], Fundación Germán Sánchez Rui Pérez, [s.d.].

LLOPART,

La Escuela Pública Vista por la Esquella de la Torraixa, Barcelona, 1904, in António Nóvoa, *Modos de Ver, Modos de Dizer. Imagens Públicas de Professores (séculos XIX-XX)*, Texto Policopiado, Lisboa, Universidade de Lisboa, [s.d.].

MAGALHÃES, Justino

Fazer e Ensinar História da Educação, Braga, Instituto de Educação e Psicologia – Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1998.

MARQUES, L. Garcia

"Influência Social," In VALA, J. e MONTEIRO, M. B. (coord.), *Psicologia Social*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

MONTEIRO, Henrique Pires

"A Escola Primária e o Futuro Cidadão". *A Federação Escolar*, n.º 158, de 7 de Março de 1915.

NETZER, Hans

El castigo En La Educacion, Madrid, Ediciones Stvddivm, 1962.

NÓVOA, António

"A Educação Nacional," in ROSAS, Fernando (coord.), *Portugal e o Estado Novo (1930-1960) - Nova História de Portugal*, vol. XII, Lisboa, Editorial Presença.

NÓVOA, António (dir.)

A Imprensa de Educação e Ensino: Repertório Analítico (séculos XIX – XX), Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1993.

NÓVOA, António

La Nouvelle Histoire Américaine de l'Éducation. Histoire de l'Education, n.º 73, Paris, INRP, Janeiro de 1997.

NÓVOA, António

História da Educação, Lisboa, Universidade de Lisboa, 1994.

Ó, Jorge Ramos do

"O Governo dos Escolares: Uma Aproximação Teórica às Perspectivas de Michel Foucault", [Texto Policopiado], [s.l.], [s.n.], [s.d.].

PACHECO, José

Quando Eu For Grande Quero Ir À Primavera. E Outras Histórias, 2ª ed., Lisboa, Profedições, 2001.

Palmatória para os Meninos, e Meninas e para os Estudantes, Lisboa, Impressão de Alcobia, 1814.

PERETTI, André de

"Notas Sobre Educação e Autoridade," in P, A.R.I., *Pedagogia e Psicologia dos Grupos*, Lisboa, Livros Horizonte, BEP, [s.d.].

PINHEIRO, J. E. Moreirinhas

Elementos para o Estudo da Escola Normal Primária de Lisboa, Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa, 1995.

POSTIC, Marcel

A Relação Pedagógica, Coimbra, Coimbra Editora Limitada, 1984.

PROENÇA, M.ª Cândida

O Sistema de Ensino em Portugal. Séculos XIX-XX, Lisboa, Edições Colibri, 1998.

- REIS, António (dir.)
Portugal Contemporâneo, vol. II, Lisboa, publicações Alfa, [s.d.].
- REIS Carlos e LOPES, Ana Cristina M.
Dicionário de Narratologia, 6ª ed., Lisboa, Livraria Almedina, 1998.
- RENAUD, Claude Pujade
L'Ecole Dans La Littérature, Paris, Les Éditions ESF, 1986.
- ROCHA, Clara, Crabbé
O Espaço Autobiográfico em Miguel Torga, Coimbra, Livraria Almedina, 1977.
- ROCHA, Clara, Crabbé
Máscaras de Narciso. Estudos sobre a Literatura Autobiográfica em Portugal, Coimbra, Almedina, 1992.
- SANTOS, João dos
Ensaio Sobre Educação. A Criança Quem É?, 2.ª ed., Lisboa, Livros Horizonte, 1991
- SARTO, Luis Sánchez
Diccionario de Pedagogia, Tomo Primeiro, Vol. I, Madrid, Editorial Labor, S.A., 1936.
- SAVIANI, Derveval
Escola e Democracia, 25.ª ed., São Paulo, Cortez Editora, 1991.
- SHIPMAN, M. D.
Sociologia Escolar, Madrid, Morata, 1973.
- SILVA, Augusto Santos e PINTO, José Madureira (orgs.)
Metodologia das Ciências Sociais, 10.ª ed., Porto, Edições Afrontamento, 1999.
- SILVA, Manuela e TAMEN, M. Isabel, coord.
Sistema de Ensino em Portugal, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1981.
- SILVER, Harold
"Essay Review: Zeal as a historical Process: The American View From the 1980." *History of Education*, 15, in: MAGALHÃES, Justino (org.), *Fazer e Ensinar História da Educação*, Braga, Universidade do Minho, 1998.
- STIRN, F.
Violência e Poder, Lisboa, Ed. Inquérito, 1978.
- TORGA, Miguel
Portugal, 5.ª ed., Coimbra, Edição do Autor, 1986.
- TORGA, Miguel
A Criação do Mundo. Os Dois Primeiros Dias, 2ª ed., Coimbra, [s.n.], 1948
- TORGAL, Luís Reis, MENDES, José Amado e CATROGA, Fernando
História da História em Portugal – Séculos XIX – XX. Da Historiografia à Memória Histórica, vol. II, [s.l.]Temas e Debates, 1998.
- UNESCO
A Educação do Futuro, Lisboa, Bertrand, 1978.
- VIANA, Mário Gonçalves
Pedagogia Geral, 4ª ed., Porto, Livraria Figueirinhas, 1946.
- WREN, Brian
A Educação para a Justiça, São Paulo, Ed. Loyola, 1979.

Faculdade de Psicologia
e Ciências da Educação
Universidade de Lisboa
BIBLIOTECA

WIELKIEWICZ, R. M. Behavior
Management in the Schools. Principles and Procedures, New York, Pergamon Press,
1986.

Lisboa, 30 de Setembro de 2004